

**TIPO DE PREGUNTAS QUE DEBERÍA INCLUIR UN EXAMEN
COMUNICATIVO DE PROGRESO DE INGLÉS Ó PROGRESS TEST**

**ANGÉLICA JOHANA CAMARGO VARGAS
NATHALY ORTIZ BERMÚDEZ
ROCÍO DEL PILAR VARGAS HERRERA**

**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES
E IDIOMAS
BOGOTÁ
2011**

**TIPO DE PREGUNTAS QUE DEBERÍA INCLUIR UN EXAMEN
COMUNICATIVO DE PROGRESO, DE INGLÉS Ó PROGRESS TEST**

**ANGÉLICA JOHANA CAMARGO VARGAS
NATHALY ORTIZ BERMÚDEZ
ROCÍO DEL PILAR VARGAS HERRERA**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Educación Básica
con énfasis en Humanidades e
Idiomas**

**Investigadora:
GLADYS FORERO BOHÓRQUEZ**

**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES
E IDIOMAS
BOGOTÁ
2011**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN	2
2. PROBLEMA	4
2.1 Planteamiento del problema	
2.2 Pregunta de investigación	
3. OBJETIVOS	7
3.1 Objetivo General	7
3.2 Objetivos Específicos	7
4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	8
4.1 Hacia un enfoque comunicativo para examinar los conocimientos lingüísticos	8
4.2 Creación de pruebas de calificación e implementación de casos específicos	12
4.3 Evaluación diagnóstica del examen de clasificación del Centro Colombo Americano	16
5. MARCO TEÓRICO	20
5.1 La Competencia Comunicativa	20
5.2 Validez	23
5.2.1 Validez racional o de contenido	24
5.2.2 Validez empírica	25
5.2.3 Validez del constructo	25
5.2.4 Validez interna	26
5.2.4.1 Validez de apariencia	26

6.2.4.2 Validez de respuesta	26
5.2.5 Validez externa	26
5.2.5.1 Validez simultánea	26
5.2.5.2 Validez de predicción	27
5.3 Tipos de preguntas	28
5.3.1 Escogencia Múltiple	28
5.3.2 Llenar Espacios	38
5.3.3 Falso/Verdadero	39
5.3.4 Composición Escrita	42
5.3.5 Relacionar Columnas	43
5.3.6 Ítem de Transposición o Transformación	44
5.3.7 Comprensión con Ayudas Visuales	46
5.3.8 Preguntas Abiertas	48
5.3.9 Transferencia de Información	50
5.3.10 Completación	52
5.3.11 Definición de Conceptos	54
5.3.12 Identificar la Idea Principal	55
5.3.13 Organización Lógica y Argumentativa	56
5.3.14 Ítem de Reconocimiento de Errores en Escogencia Múltiple	59
5.3.15 Cloze	60
6. MARCO LEGAL	62
7. METODOLOGÍA	71
7.1 Tipo de Investigación	71
7.2 Instrumentos de Recolección de Datos	72
7.2.1 Matriz 1: Distribución de la muestra de trece exámenes del eje temático inglés, diseñados y aplicados en el semestre 2009-2 en todos los niveles.	72
7.2.2 Matriz 2: Distribución del tipo de pregunta usada en cada	73

uno de los formatos de la muestra por nivel y por destreza.	
7.2.3 Matriz 3: Porcentaje del tipo de preguntas por destreza según muestra de exámenes	73
8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	74
8.1 Análisis Matriz N° 2 (Matrices según destreza (lectura, escritura, oralidad, escucha, gramática y vocabulario))(Anexos)	74
8.2 Análisis Matriz N° 3 (Porcentaje de tipo de pregunta por destreza)	77
CONCLUSIONES	81
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS	86
Anexo N° 1 Matriz N° 2	86
Anexo N° 2 Matriz N° 3	92
Anexo N°3 Ejemplos de los tipos de preguntas encontrados en la muestra de trece exámenes del eje temático inglés aplicados y diseñados en el semestre 2009 -2	94
Anexo N°4 Formato modelo de examen de inglés para profesores del Departamento	113

INTRODUCCIÓN

El presente estudio da cuenta del análisis de una muestra de trece exámenes diseñados y aplicados por profesores del Programa en el periodo 2009-2, a la luz de aspectos teóricos tales como a) Competencia Comunicativa, entendida como la capacidad que tiene el hablante para desenvolverse en una situación determinada haciendo uso de la lengua que está aprendiendo, en este caso el inglés; b) Validez, referida a que el test mida lo que tiene que medir; c) Tipos de Preguntas, tales como: Escogencia Múltiple, Llenar Espacios, Falso/Verdadero, Composición Escrita, Relacionar Columnas entre otros, para un total de 15 tipos de pregunta. De estos tipos de pregunta se exponen algunas ventajas y desventajas de su diseño e inclusión en un examen de Enfoque Comunicativo. Sin embargo, esta investigación no se ocupa del análisis de instrucciones para la resolución de las preguntas ni de la calidad de éstas, o de su adecuación al nivel del examinado.

Este proyecto se apoya en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Marco Común Europeo, el Programa Nacional de Bilingüismo, el ICETEX con “Idiomas sin Fronteras” y el Programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas.

Finalmente en el último apartado se muestra el análisis de dos Matrices, categorizando los tipos de pregunta por macro-destreza (Lectura, Escritura, Escucha, Oralidad) y las micro-destrezas (Gramática y Vocabulario) encontrado en la muestra, y su prevalencia de algunos tipos de pregunta por habilidad.

1. JUSTIFICACIÓN

Este estudio, que se basa en el análisis del tipo de pregunta usado en una muestra de exámenes diseñados y aplicados por distintos profesores de esta Carrera, en este Departamento, se justifica no sólo porque permite identificar el tipo de pregunta que prima en estos formatos sino el tipo de pregunta que identifica y motiva un aprendizaje de la lengua inglesa para la comunicación.

Como parte del proyecto “Incidencia de las pruebas para evaluar el inglés en la deserción estudiantil en la Licenciatura”, este sub-proyecto se justifica a partir del reconocimiento (a) del test en sí mismo como elemento principal de evaluación, puesto que por medio de éste se pueden conocer los resultados de la instrucción y la efectividad del Programa en términos no sólo de contenidos sino de las metodologías usadas para el proceso enseñanza-aprendizaje.

(b) De la evaluación, como la conciencia crítica de un programa; del poder que, como afirma Shohami (1998), tienen los tests para la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñarlo. (c) para diagnosticar el nivel de conocimiento de un estudiante al comenzar un curso y su nivel de logro al terminarlo; para ubicar a un estudiante en el nivel adecuado según sus conocimientos, y por supuesto, para delimitar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, entre otros.

También se justifica porque, como afirma Henessee (2007:4), la evaluación tiene que ver con la forma como se planea un curso, se establece el nivel de conocimiento de los estudiantes en un determinado campo, se los clasifica, se establecen sus fortalezas y debilidades, se planean las clases, se sabe cómo van en un curso, cuánto aprendieron al final del curso.

La evaluación se establece entonces como la fuente de información, que una vez interpretada, se utiliza para tomar decisiones, no solamente relacionadas con el hecho de que un estudiante pueda pasar o no un determinado curso, sino con el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las razones arriba esbozadas justifican el estudio que aquí proponemos del tipo de pregunta que debe incluirse en un examen de progreso dentro del enfoque comunicativo.

Específicamente, entonces, se busca precisar que tipos de preguntas y que número de ellas debería contener un test de progreso, por varias razones, entre otras porque desde el punto de vista de un enfoque comunicativo que propende por conducir al aprendiz a que use la lengua inglesa para la comunicación a través de la resolución de problemas de su interés, es necesario comprobar que las preguntas que se formulen en el test estén de acuerdo con estos postulados, con el fin de fundamentar las sugerencias a que este análisis de lugar.

2. PROBLEMA

2.1 Planteamiento del problema

La motivación para realizar esta investigación, desde el Proyecto “Implementación de un sistema de evaluación permanente para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés y reducir la deserción estudiantil”, surgió a partir de (1) un estudio preliminar que se realizó de los índices de deserción en la Licenciatura que nos ocupa, en las Cohortes 2000-2 a 2004-2 ¹, que arrojó una tasa promedio anual de casi el 70%, y (2) de una directiva del Departamento desde donde se dirige esta Licenciatura, según la cual, a partir del segundo período académico del 2009, las pruebas para evaluar el inglés en la Licenciatura, deben ser diseñadas colaborativamente por los profesores del mismo nivel, en las distintas franjas, a saber: mañana, tarde y noche. La urgencia de descubrir, por una parte, (a) la influencia que las pruebas que se aplican para medir los conocimientos de inglés que van adquiriendo los estudiantes intra- e inter-semestralmente, pueden tener en la decisión de estos estudiantes para abandonar sus estudios en la Licenciatura en Humanidades e Idiomas, y (b) la efectividad que los tests, diseñados individual o colaborativamente pueden tener para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la Carrera, motivaron la realización del sub-proyecto “Rol de las pruebas para evaluar el inglés en la deserción estudiantil en la Licenciatura”.

Para poder evaluar los aspectos mencionados, este sub-proyecto se dividió en cuatro partes, así: “justificación de la inclusión de cada una de las macro-

¹ Forero Bohórquez, Gladys (Febrero, 2010), en colaboración con cuatro de los Semilleros de la investigación en mención: Tasa de deserción estudiantil en la Cohorte 2000-2 y los años 2001, 2002 y 2003 y distribución de graduados por sexo. Informe enviado a la Decanatura de la Facultad.

destrezas (Escritura-Oralidad-Lectura-Escritura) en un test comunicativo de progreso ó “progress test”.

“Tipos de pregunta en un examen comunicativo de inglés (“progress test”)

“Syllabus y examen de inglés de progreso (“progress test”)

“Relación de la deserción con la evaluación con tests de progreso, de inglés”

De estas cuatro partes nos correspondió la segunda, o sea la concerniente al análisis de los tipos de pregunta en un examen de progreso.

Aunque nuestra participación en este proyecto obedece primordialmente al interés de obtener información para confeccionar nuestra monografía, uno de los requisitos para obtener el título de Licenciadas, el cotejo del tipo de preguntas de un examen que nos parece útil porque de él podemos aprender a implementar exámenes de inglés a los estudiantes con instrucciones claras y precisas, evitar las ambigüedades, ya que ellos se pueden ver inmersos en confusiones y sentirse inseguros en sus conocimientos; de igual forma, que la realización de ítems dentro de una evaluación no debe mostrar explícitamente las pistas para llegar a la respuesta correcta, el objetivo de los ítems es poner a pensar al estudiante y que este utilice en lo posible procesos interpretativos y argumentativos, teniendo en cuenta que se debe contextualizar al estudiante en situaciones reales. Además, según Heaton (1995:71), si se va a realizar un examen de progreso, este debe ser diseñado para medir hasta qué punto los estudiantes dominan el material que se ha enseñado en la clase.

Por otro lado, el docente como responsable del aprendizaje del alumno debe tener en cuenta que la complejidad de las actividades esté en relación al nivel del

mismo, de lo contrario el estudiante tendrá dificultad para resolver los ejercicios planteados en una actividad o en un examen, por consiguiente este factor también afectaría el nivel de desempeño de la competencia comunicativa del estudiante. Por ejemplo, si se examina su escritura y oralidad este no logrará comunicarse con eficacia ni utilizará las estructuras básicas aprendidas, obteniendo así un desequilibrio en su proceso de aprendizaje y una insatisfacción por el inglés.

Teniendo en cuenta los factores anteriores, al realizar esta investigación se pretende con ayuda de la literatura expuesta en el presente trabajo, conocer cuál es la mejor forma de elaborar exámenes, qué aspectos se deben tener en cuenta, cuáles son las ventajas y desventajas que existen en cada ítem de pregunta, entre otros. Asimismo, nos ayuda a crear buenos ejercicios y a implementar coherentemente ítems de pregunta para la elaboración de exámenes en el área de inglés. Lo cual es relevante para nuestro desempeño como futuras profesoras.

2.2. Pregunta de investigación

¿Qué tipos de preguntas debería incluir un examen comunicativo de progreso, de inglés ó progress test?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Determinar el tipo de preguntas que debería incluir un examen de progreso de inglés ó progress test

3.2 Objetivos Específicos

1. Comparar una muestra del tipo de exámenes que se está aplicando en el Programa con la literatura disponible sobre diseño de preguntas.
2. Categorizar el tipo de exámenes que se está aplicando en el Programa.

4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para comenzar la elaboración del proyecto *Tipos de preguntas en un examen de progreso* se creyó realmente importante buscar información e investigaciones que pudieran fortalecerlo, o en otra instancia investigaciones que fueran similares y que aportaran excelente información con sus respectivos ejemplos. A continuación se presentan tres tesis que sustentan el proyecto:

4.1 Hacia un enfoque comunicativo para examinar los conocimientos lingüísticos.

Se realizó un estudio crítico de las Pruebas de rendimiento en los estudiantes de inglés denominado “Aprendizaje de Inglés para Fines Específicos en la Facultad de Árabe y Ciencias Sociales de la Universidad Rey Khalid”.

El objetivo primordial de este proyecto es analizar de manera minuciosa las pruebas que se han aplicado a los estudiantes de esta Universidad en la Facultad de Árabe y Ciencias Sociales. De esta manera los profesores de idiomas pueden llegar a elaborar mejor sus exámenes y aprender a construirlos, logrando así motivar a los estudiantes a usar la lengua de una manera distinta, motivadora en conjunto con las competencias del idioma.

Sin embargo se han presentado deficiencias por parte de los estudiantes, sus resultados académicos no han sido los mejores debido a que con frecuencia son evaluados de manera injusta y los procedimientos para evaluarlos han sido débiles y muy poco claros: lo que conlleva que los docentes no puedan determinar el nivel del estudiante ni el nivel de su formación docente.

Al analizar el desarrollo y método de la enseñanza del idioma dentro del aula, se evidencia un manejo continuo del enfoque tradicionalista y conductista lo que

conlleva, a la no realización de los objetivos propuestos al inicio de la clase. Sumado a lo anterior, los estudiantes tienden a manejar la gramática y a responder algunas preguntas de comprensión dejando a un lado las demás destrezas.

Por medio de esta investigación surgen diversos interrogantes que se quieren resolver al finalizar la misma. Por ejemplo: en la facultad de árabe y ciencias sociales desde hace muy poco ha implementado el uso del enfoque comunicativo y al mismo tiempo pretende conocer si existe alguna prueba que determine el uso de procedimientos en una prueba de inglés y si en realidad estas son comunicativas, fiables y coherentes para los estudiantes².

La universidad de Rey Khalid, fomenta en primera instancia el desarrollo de la Competencia Lingüística y Comunicativa en cada de los estudiantes, no obstante las pruebas hechas reflejan un alto manejo de la gramática y ejercicios de pregunta y respuesta.

La construcción de un examen de idioma debe ser creativo, dinámico y estratégico no debe convertir a sus estudiantes en seres pasivos y poco críticos en una lengua de descubrimiento.

“Para lograr los objetivos mencionados en este artículo, el investigador seleccionará algunos extractos (1418 y 1419 de las pruebas) de varios departamentos de la Facultad de Ciencias Sociales y Árabe obteniendo un análisis de contenido que determinen si están o no de conformidad con los requisitos de una prueba de idioma para la comunicación”³

² <http://uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol13/a09.htm>

³ <http://uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol13/a09.htm>

Por lo tanto esta investigación se centrará en los múltiples problemas que se presentan en las pruebas elaboradas y dadas a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y si estas realmente se diseñaron para desarrollar el Enfoque Comunicativo de dicho idioma. En adición a esto, se trabajarán sobre los aspectos positivos y negativos de cada sección en relación con el nivel de claridad de las preguntas expuestas y el desarrollo de las tareas.

Finalmente, se concluirá la investigación con la elaboración de un examen que cumpla con las expectativas propuestas (ya tenidas en cuenta gracias a la investigación hecha) en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa en el estudiante, y aspectos presentados para la elaboración de exámenes.

Información general de las pruebas (1418)

Este test comprende diversas secciones: comprensión de lectura, preguntas generales, traducción, vocabulario, ensayo y gramática. Estos están directamente relacionados con el plan de estudio expuesto al comenzar el semestre. La prueba tiene una duración de dos horas, y se compone de 100 puntos: 70 puntos serán dados para el examen final y 30 puntos serán obtenidos durante el desarrollo del semestre y sus actividades respectivas. Pero en el caso, de que el estudiante no las desarrolle durante las clases; al presentar su examen final este tendrá un total de 100 puntos y tendrás más de media hora para resolverlo. El componente más importante del test es la comprensión lectora ya que consta de 20 puntos, 15 puntos para las preguntas generales y los puntos restantes serán repartidos para: traducción, ensayo, vocabulario y gramática. Sin embargo el diseño de esta prueba presentó algunas problemáticas como:

- Los resultados de cada prueba no puede arrojar un estudio generalizado sobre la situación del estudiante, tampoco determinar que si este pasa el curso es porque

es bueno en inglés. Un aspecto positivo es que la mayoría de los componentes de la prueba son de capacidad lingüística los cuales desarrollan muy bien los alumnos. Sin embargo ellos pueden obtener buenos resultados en estos exámenes siendo al tiempo comunicadores pobres.

- La capacidad o razones por las cuales los estudiantes pueden realizar las tareas depende de los conocimientos almacenados y la memorización de libros o textos. Esta estrategia puede hacer que los estudiantes se conviertan en seres pasivos y nada creativos.

- Las pruebas no son completamente auténticas, un claro ejemplo son las tareas; estas no reflejan ninguna actividad comunicativa para que los estudiantes puedan intervenir en situaciones reales.

- La vaguedad de las instrucciones pueden afectar negativamente el desempeño del alumno, puesto que estas en ocasiones no están bien formuladas, no son claras o precisas. Como resultado, no puede ser capaz de responder bien”.

Información general de las Pruebas (1419)

Esta prueba contiene los mismos aspectos a evaluar que la prueba 1418, sin embargo para quienes asistan a las clases se evaluará con 70 puntos y dos horas dadas para realizar la prueba; quienes no asistan a las actividades de clase se evaluará la prueba con 100 puntos y tendrá 2 horas y media para resolverla.

A diferencia de la prueba 1418, radica en que algunos departamentos han querido elaborar otras técnicas para la realización de dicha prueba tales como: preguntas de Opción múltiple, falso o verdadero, preguntas de emparejamiento o llenar espacios en blanco, estas actividades las da el docente o el estudiante las

investigará como aprendizaje autónomo. A partir de análisis de esta investigación, se evidenció aspectos negativos:

- Las pruebas mostraron instrucciones poco claras y confusas para quienes realizarían la prueba.
- En general las pruebas determinaron ser muy poco fiables incluyendo preguntas o ítems subjetivos, tal como ocurre con las preguntas de falso y verdadero.
- El diseño de la prueba no es muy bueno porque no logran medir el mismo resultado del aprendizaje y de los aspectos del lenguaje, deberían estar conectados unos con otros brindándole al estudiante una secuencia lógica en la elaboración del examen.⁴

Con este análisis se puede concluir que las prueba 1418 y 1419 no cumplen con los requisitos de una prueba que evidencie el desarrollo de un enfoque comunicativo en los estudiantes; ya que adoptan un enfoque tradicionalista y conductista.

4.2 Creación de pruebas de calificación e implementación de casos específicos

Tipo de documento: trabajo de grado

Acceso al documento: Universidad Pedagógica Nacional

Autor: Ricardo Suarez Benavides

Publicación: Santafé de Bogotá Junio 10 de 1998

Palabras clave:

Validez aparente (opción con respecto a la validez del examen dada por los que lo toman y por los que interpretan los resultados). Validez de contenido (validez

⁴ <http://uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol13/a09.htm>

del examen con respecto al reflejo de los contenidos del programa del cual se basa). Validez predictiva (con respecto a la predicción del resultado de la persona examinada en otro examen o con respecto a la nota de un curso). Validez concurrente (con respecto a la similitud de los resultados al ser comparados con otro tipo de evaluación). Validez del constructo (con respecto a la teoría de lo que se está evaluando).

Objetivos:

- Motivar a los estudiantes a aprender nuevas estructuras, funciones y vocabulario en la unidad, con el fin de entender la presentación.
- Verificar en los estudiantes la comprensión aprendida (leer/escuchar)
- Ser usada como una herramienta de evaluación, donde los estudiantes tengan tiempo de asimilar las nuevas estructuras, funciones y vocabulario vistos en la presentación (leer/escuchar).
- Verificar que los estudiantes hayan entendido en nuevo material presentado en la unidad.

Objetivo del Colombo: después del examen de diseño, es necesario preparar, organizar, y analizar resultados para evidenciar lo que muestran las funciones, eficacia y apropiación del material. Por lo tanto, los objetivos de este estudio de pilotaje fueron los siguientes:

- Evaluar el contenido de los exámenes con un grupo heterogéneo de examinadores.

- Determinar la viabilidad de administrar un largo número de pruebas.
- Identificar si el procedimiento del examen es correcto, específico y cumple con las necesidades.
- Obtener información que sea relevante para el formato de los exámenes, procedimientos, notas. Etc.

Objetivos generales del programa

Después de tomar el curso básico en el Centro Colombo Americano, el estudiante podrá usar el inglés como una herramienta efectiva de comunicación con el fin de cumplir sus logros, el estudiante debe conocer y/o saber los siguientes objetivos para las distintas habilidades del lenguaje:

Oralidad:

- Los estudiantes podrán participar creativamente en conversaciones usando niveles apropiados de formalidad.
- Los estudiantes podrán dar instrucciones, pedir clarificación y repetición, reportes y hablar de eventos en presente, pasado y futuro, plantear hipótesis usando un lenguaje coherente y comprensible.

Escucha:

- El estudiante podrá escuchar y distinguir información desde cualquier material en inglés.
- El estudiante podrá tomar nota y comunicarla.

Lectura:

- El estudiante identificara el tema, la idea principal, oraciones, el tipo de prueba, usar el diccionario.
- El estudiante podrá usar 7 diferentes técnicas de lectura para mejorar su comprensión lectora.

Escritura:

- El estudiante podrá rellenar formas, identificar temas y escribir la idea principal para empezar un párrafo.
- El estudiante podrá reconocer un ensayo, su contenido y estructura.

Conclusiones:

- El objetivo principal fue logrado, el examen de nivel fue una herramienta diseñada para resolver problemas específicos, en este caso fue fiable y efectivo. Después de la implementación y aplicación, se ve como una opción para superar problemas específicos; sus resultados fueron positivos, hubo una alta precisión los exámenes.
- El capítulo sobre las necesidades de análisis implícitos (marco teórico), fue investigado porque hubo una metodología específica a seguir, el tema era usado, los datos recolectados y sus resultados analizados. De acuerdo con la

investigación, fue posible establecer una necesidad específica en la cual el diseño de un examen de nivel debía estar basado.

- El análisis no fue solo relacionado a las necesidades el programa, pero si a las formas en las cuales el problema principal podría ser resuelto. Esto implicó un análisis cuidadoso de las posibilidades de sus ventajas y desventajas, y su aplicabilidad.
- Este diseño mostró un proceso largo en el cual el primer propósito fue incluir el total de los contenidos del programa del Centro Colombo Americano, pero durante el análisis de las necesidades el propósito fue reducido solo a siete cursos porque el primer resultado del análisis mostro la concentración en la población de los primeros niveles. El diseño del examen de nivel, incluía aspectos de prueba teórica, metodología e implementación.
- Este tipo de examen podría ser diseñado en otra institución para complementar el desarrollo del programa.

4.3 Evaluación diagnóstica del examen de clasificación del centro colombo americano

RAE

Tipo de documento:	Trabajo de grado
Acceso al documento:	Universidad Pedagógica Nacional
Autor:	Zamudio Triana Max Francisco.
Publicación:	Santafé de Bogotá Junio 12/ 1999; 53 páginas.
Unidad Patrocinante:	Universidad Pedagógica Nacional
PALABRAS CLAVE:	

Educación no formal, evaluación, currículo

DESCRIPCIÓN:

El presente trabajo evalúa la validez del actual examen de clasificación del Centro Colombo Americano a través del análisis de su forma y contenido, y seguimientos estadísticos.

Fuentes- Henning, Grant A guide to language testing, development, evaluation, research, Heinle y Heinle (1996)

Twesche M.B. communicative testing in a second language in G. Michael H and Methodology in TESOL a book of readings New York, newbury house publishers 1987.

CONTENIDOS

Introducción

1. Marco teórico
2. Evaluación del actual examen de clasificación
3. Conclusiones y sugerencias

CONCLUSIONES

Al momento de realizar la investigación el examen de clasificación del Colombo tenía problemas de forma y contenido que comprometen su confiabilidad y validez, como se demuestra a través de las encuestas y los datos estadísticos donde se concluye que los alumnos están siendo clasificados por debajo de su nivel de inglés. Para mejorar el sistema de clasificación es indispensable trabajar con una prueba que respete la orientación del Programa, los objetivos de los cursos y su contenido. Un examen de clasificación oral es coherente con estas variables.

FECHA Y ELABORACIÓN DEL RESUMEN 12-06-99

Esa investigación demostró la ineficacia del examen de clasificación del Centro Colombo Americano, a través del análisis de las consideraciones de Grant Henning, respecto a la elaboración y validación de exámenes de clasificación. Los análisis de forma y contenido que comprometen su confiabilidad y validez. Estos problemas en el examen crean una clasificación ineficaz tal como se comprobó a través de las encuestas y los datos estadísticos que demuestran que demuestran que los alumnos están siendo clasificados por debajo del nivel de inglés, se sugiere un sistema de clasificación que respete la orientación del Programa, los objetivos de los cursos y su contenido.

DESCRIPCIÓN:

Creación y puesta en marcha de un examen de clasificación para un instituto de inglés teniendo en cuenta las características del Programa de inglés para adultos del Centro Colombo Americano en Bogotá.

BIBLIOGRAFÍA:

- Alderson Language Testing Construction and Evaluation 1995
- Training Manual For Teachers Centro Colombo Americano 1994
- Cohen Andrew Testing Language Ability in the classroom 1980
- Hutchinson English for specific purposes 1991
- Long Michael Methodology in TESOL a book of readings 1987
- Valette, Reblecca. Modern Language Testing 1977

CONTENIDOS:

Programa de Inglés del Centro Colombo Americano

Examen anterior de nivel

Pautas generales para evaluarlo

Diseño del nuevo de examen de nivel
Pilotear y poner a prueba el examen
Examinadores profesionales
Estadísticas y resultados
Conclusiones

METODOLOGÍA:

Etapas teórica – práctica

Consulta y bibliografía

Pruebas de campo

- Se diseña un examen de clasificación efectivo de acuerdo con las necesidades del Programa y del Instituto.
- La parte teórica consultada dista mucho de la parte real dadas las condiciones del Programa y del Instituto fue necesario encontrar un consenso entre las dos partes para obtener resultados satisfactorios.
- El examen es efectivo y será efectivo siempre y cuando se lleve a cabo una actualización del mismo, en este caso que el Programa o parte del Programa cambiase.

5. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta que el objetivo de este trabajo es determinar el tipo de preguntas que debería incluir un examen comunicativo de progreso, la discusión de la literatura pertinente se inicia con la revisión del tipo de preguntas contenidas en la muestra de exámenes por destreza.

5.1 La Competencia Comunicativa

De acuerdo con los postulados lingüistas como Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit, Johnson, Swain y Canale, entre otros, para los propósitos de este estudio se define la competencia comunicativa como la habilidad de un hablante para usar el conocimiento que tiene de la gramática y el vocabulario de la lengua inglesa, en este caso, en forma apropiada según la conversación en que esté participando o el texto que esté escribiendo. Esta definición está de acuerdo con el Método Comunicativo. Aunque se han dado muchas definiciones de este enfoque, nos acogemos a la que favorece aquellas situaciones en las que el estudiante debe resolver problemas en parejas o en grupo, utilizando los conocimientos que tiene de la segunda lengua que esté aprendiendo (L2), conocimiento que se expandirá en su afán por contribuir a la solución de tales problemas.

Para efectos de la elaboración, o de la evaluación de tests o de otros instrumentos para evaluar la competencia en lengua extranjera, en este caso el inglés, se seguirá el modelo de Competencia en Lengua descrito por Bachman (1992:87), que enfatiza las competencias organizacional y la pragmática y a su vez, subdivide éstas como sigue: la competencia organizacional, se ramifica en competencia gramática y competencia textual: la competencia gramática incluye el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la fonología y la escritura; y la competencia textual, la cohesión y el estilo; la Competencia Pragmática por su parte, la subdivide en competencia ilocutiva, o la función de lo que se dice, y la

sociolingüística, o la referida al contexto sociocultural en que se produzca la interacción comunicativa, entendiendo que cada una de estas competencias no se expresa por separado sino que “en el uso de la lengua todos estos componentes interactúan entre sí y según la situación en que ese uso se dé.” (Bachman:86), citado por Forero Bohórquez (2008:3).

De la misma forma, en los lineamientos curriculares de la lengua extranjera según el Ministerio De Educación Nacional, el aprendizaje de otra lengua es un elemento fundamental para construir una representación del mundo; además, es una necesidad básica para el enriquecimiento del conocimiento, lo que permite una integración social y cultural. Asimismo, este enriquecimiento se encuentra enlazado con el dominio de habilidades cognitivas y motrices para la actividad del aprendizaje.

Igualmente, Lingüistas tales como Cummins (1984), Hakuta y Diaz (1984,1986) y Oller (1981), quienes afirman que se adquiere un mayor grado de conciencia metalingüística y una habilidad para reconocer otros usos de signos lingüísticos en el momento de la adquisición de una segunda lengua para desarrollar la competencia comunicativa, teniendo en cuenta que esta significa adquirir y desarrollarla en el código de la lengua extranjera, para que así se comprenda e interprete la realidad, sentimientos y opiniones que tienen pautas de comportamiento lingüístico y social de la lengua en aprendizaje.

También se encuentran algunos planteamientos teóricos de autores como Canale y Swain (1980), y Canale (1983) y Brown (2001) quienes afirman que la competencia comunicativa consta de cuatro componentes a saber:

- ✓ Competencia gramatical: se refiere al dominio del vocabulario, gramática, sintaxis, fonología, semántica, y las reglas de la morfología.

- ✓ Competencia sociolingüística: producción de enunciados pertinentes de acuerdo con la situación comunicativa; es decir, conocimiento de las normas de la lengua.
- ✓ Competencia discursiva: es la manera de organizar las formas gramaticales para la elaboración de un discurso hablado o escrito dentro de un contexto comunicativo determinado.
- ✓ Competencia estratégica: es la capacidad que tiene el individuo para transmitir significados utilizando recursos lingüísticos y extralingüísticos, para obtener una comunicación efectiva.

Según Bachman (1990) el modelo de competencia comunicativa se especifica así:

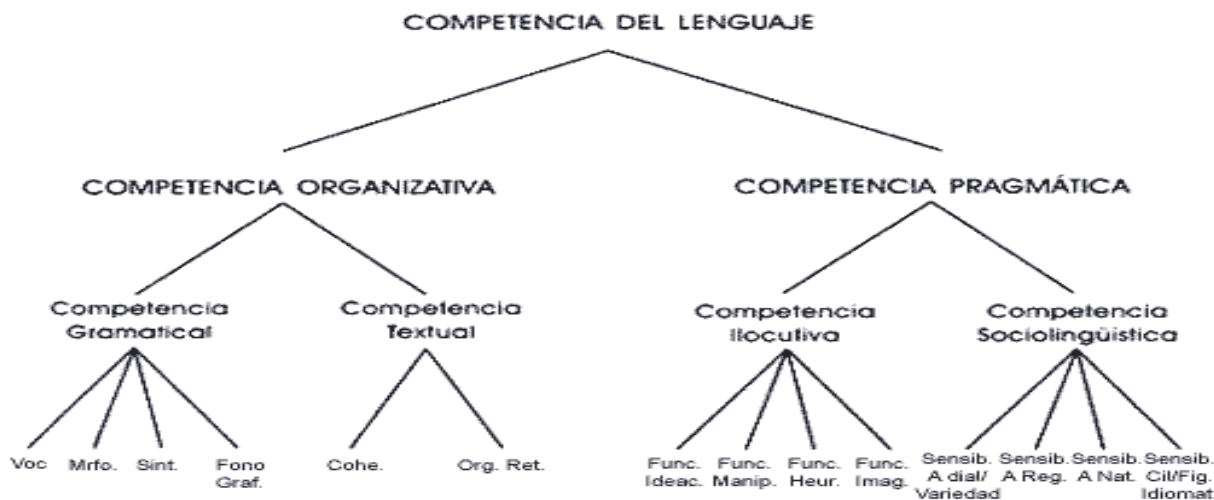


Grafico 1. Componentes de la competencia del lenguaje (Tomado de Bachman, 1990)⁵

La competencia del lenguaje se divide en dos habilidades:

⁵ Ministerio de educación, lineamientos curriculares de la lengua extranjera, 2010

1. Competencia organizativa: hace referencia a la estructura de la lengua, es decir, la competencia gramatical que tiene en cuenta el control del vocabulario, la morfología, la sintaxis y los elementos fonológicos. Además de incluir la manera en que se construye el discurso (competencia textual) junto con organización retórica y cohesión.
2. Competencia pragmática: hace alusión al uso del lenguaje, donde se encuentra la competencia ilocutiva que “comprende el control de rasgos funcionales del lenguaje tales como la habilidad para expresar ideas y emociones (funciones ideacionales), para lograr que se lleve a cabo algo (funciones manipulativas), para usar el lenguaje para enseñar, aprender y resolver problemas (funciones heurísticas) y para ser creativo (funciones imaginativas). Finalmente, la competencia socio-lingüística considera aspectos como la sensibilidad hacia tipos de dialectos y registros, la naturalidad o cercanía a los rasgos característicos de la lengua y la comprensión de referentes culturales y figuras idiomáticas”⁶.

Para terminar, como lo menciona el Ministerio de Educación, la competencia comunicativa debe integrar los aspectos orales y escritos que son importantes dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, involucrando de manera equilibrada las competencias anteriormente nombradas.

5.2 Validez

Según Nic Underhill (2003:104) para determinar si un test es válido, debe tener en cuenta la situación en la cual éste es usado, puesto que se deben establecer las circunstancias que lo rodean. Asimismo, Alderson (2001:170), dice, que si un test

⁶ Ministerio de educación, lineamientos curriculares de la lengua extranjera, 2010

no es válido de acuerdo con el objetivo para el cual fue diseñado, entonces, las calificaciones dadas no arrojarán los resultados que los examinadores esperan; uno de los principales problemas para medir el test, es no tener claro su propósito, ya que este debe ser establecido y demostrado en primera instancia, de lo contrario no habría validez⁷. Igualmente, una alternativa es preguntar a personas que lo usan como estudiantes y profesores, acerca del diseño y contenidos del mismo. Infortunadamente, existe una tendencia de los examinadores a pedir opiniones a personas cercanas a ellos, o evaluar de manera estadística. Por ello se llega a la pregunta, ¿mi test mide lo que tiene que medir?

A continuación se dirán las formas en las cuales la validez está establecida; para Bachman (1990), citado por Alderson (2001:171), estas formas son en realidad métodos distintos de evaluar la validez dentro de un test.

Durante muchos años el estudio de la validez de los tests ha ido incrementado, llevando consigo una confusión entre sus definiciones y clases de validez; para lo cual se mencionan tres tipos de validez, según Thorndike y Hagen (1986), citados por Alderson (2001:171). Son: validez racional o de contenido, validez empírica y validez del constructo.

5.2.1 Validez racional o de contenido

La validez de contenido para este estudio se refiere al hecho de que el test sea una muestra representativa de lo que ha sido enseñado en la clase, y mejor aún de lo que como afirma Underhill (2003:106) de los contenidos descritos en el syllabus.

⁷ Charles Alderson. Language test construction and evaluation, Cambridge language teaching library, pag 170

Finalmente, Heaton (1995:160) esta clase de validez, depende de un análisis cuidadoso del idioma que está siendo evaluado, de los objetivos que se plantean en el curso y la relación que existe entre los ítems. Sumado a lo anterior, quien elabora un test, debe intentar balancear los componentes; asignándoles un cierto valor indicando la importancia de cada uno.

5.2.2 Validez empírica

De acuerdo con, Alderson (2001:170) este tipo de validez se refiere a la comparación de los resultados del test con los resultados de otras formas de evaluación que el profesor haya obtenido en el mismo periodo de sus mismos estudiantes, ejemplo: portafolios, participación en debates etc.

5.2.3 Validez del constructo

Según, Ebel and Frisbie (1991) citados por Alderson (2001:183) este tipo de validez asume la existencia de ciertas teorías de aprendizaje o constructos que subyacen la adquisición de habilidades y destrezas. Por ejemplo: se puede controvertir que un test de velocidad de lectura basado en un pasaje corto de comprensión es una medida inadecuada de la habilidad de lectura y por lo tanto tiene una validez constructo baja, a menos que se crea que la lectura rápida de pasajes cortos se relaciona muy cercanamente con la habilidad para leer un libro rápido y eficientemente y es un factor probado de habilidad de lectura.

Es de vital importancia reconocer que la validez distingue dos términos fundamentales para entender la misma:

5.2.4 Validez interna

Según Alderson (2001:181) esta validez centra sus estudios con relación al contenido de un test, se exponen dos clases que dan cuenta de ella.

5.2.4.1 Validez de apariencia, Ingram (1977:18) citado por Alderson (2001:172) afirma que la validez de apariencia consiste en la credibilidad o aceptabilidad de la población que lo toma; en otras palabras involucra un juicio intuitivo acerca del contenido del test por personas que no son necesariamente expertas; el juicio de esta habilidad se focaliza en ítems poco elaborados, instrucciones no muy claras o límites de tiempo no adecuados. Por otra instancia, Morrow (1979-1986) y Carroll (1980-1985) citados por Alderson (2001:172), afirman que un test comunicativo de lenguaje debe estar vinculado al mundo real del mismo. A este respecto, Alderson (2001:172) dice que la validez de apariencia es importante para un test, puesto que éste debe ser válido para los usuarios, de lo contrario, podría no ser tomada seriamente por el propósito dado al comienzo del curso.

5.2.4.2 Validez de respuesta, Alderson (2001:176) afirma que esta validez, consiste en preguntar a los estudiantes su opinión acerca de los ítems contestados en el examen.

5.2.5 Validez externa

Según Alderson (2001:181) está relacionada con los estudios dentro de los cuales se comparan los aspectos de los estudiantes en un test con los puntajes obtenidos en otros tests apropiados, autoevaluaciones etc recogidos por el profesor en otras ocasiones.

5.2.5.1 Validez simultánea, Underhill (2003:104) dice que esta validez, está relacionada con el puntaje que obtienen los estudiantes en un examen que

ya sido establecido e independientemente validado. Según Alderson (2001:177) este tipo de validez involucra la comparación de las puntuaciones de un test con otras medidas expuestas por los mismos estudiantes, autoevaluaciones de los estudiantes en sus habilidades del lenguaje, las apreciaciones que tienen los profesores en base a ellos; las cuales pueden ser expuestas numéricamente. Asimismo, una medida útil es la clasificación que hacen los docentes; ya que si ellos han enseñado a los mismo estudiantes por un tiempo considerable, ellos deberían tener claridad de los niveles de aprendizaje a los cuales pertenecen los estudiantes; teniendo en cuenta su habilidad o dominio del lenguaje.

- 5.2.5.2 Validez de predicción, según Alderson (2001:180) esta validez es más común con los tests de competencia; estos son hechos con la intención de predecir cómo alguien actuará en el futuro. La forma más sencilla de validez de predicción es darle a los estudiantes un test donde ellos puedan predecir cosas del futuro. Un Ejemplo de este: es el examen TOEFL, que identifica las debilidades que tienen los estudiantes en inglés. Para Nic Underhill (2003:108) esta validez proporciona la puntuación de los estudiantes de un nuevo test, relacionada con las funciones de algunas tareas importantes a futuro. Si se tienen objetivos claros para el test, será fácil establecer un rango de validez de predicción.

En conclusión, si se habla de validez externa dentro de ese análisis, es fundamental hablar de la validez simultánea, la cual es evidente en los exámenes de la muestra, ya que se les da un puntaje por cada respuesta correcta dentro del test, sin embargo, como los exámenes de la muestra en su gran mayoría no son diseñados con método comunicativo, es un poco complicado saber si el estudiante produce de forma adecuada la lengua en aprendizaje o si simplemente reconoce estructuras gramáticas y las aplica.

5.3 Tipo de preguntas

5.3.1 Escogencia Múltiple

Un ítem de Escogencia Múltiple requiere un tema específico que pueda evaluarse por medio de una única respuesta escogida de una serie de alternativas Seliger y Shohamy (1995:177). Igualmente, Ur (1991:38), lo define como un enunciado con cuatro opciones de repuestas para elegir la correcta, recomendándola para la Comprensión Oral, Comprensión Escrita, Gramatica y Vocabulario. Por otro lado, Heaton (1995:125) afirma que los ítems de opción múltiple son una manera muy eficaz para controlar la comprensión lectora.

Madsen (1983:23) considera que este tipo de ítem requiere enunciados simples y claros, de lo contrario serian difíciles de interpretar. También, Alderson (2001:47-48) afirma que la construcción de un ítem de Escogencia Múltiple no es una tarea fácil, ya que muy a menudo puede presentar respuestas dudosas o más de una respuesta correcta, además, éste debe estar relacionado con un contexto real, de lo contrario los alumnos escogerán una respuesta incorrecta debido a la mala construcción del contexto.

Autores como Heaton (1995:27) y Madsen (1983:23) dan cuenta de una serie de ventajas y desventajas al utilizar este tipo de ítem en un examen de progreso. Los ítems de Escogencia Múltiple pueden brindar un medio útil de enseñar y medir varias situaciones de aprendizaje (particularmente a niveles básicos). Lo importante es reconocer que tales ítems miden conocimiento de gramática, vocabulario etc, más que la habilidad para usar la lengua. Heaton (1995:27)

VENTAJAS:

- A) Evita la ambigüedad y alternancias de interpretaciones. Heaton (1995:36)
- B) Ayuda a los estudiantes a identificar el significado completo de palabras proveyendo contextos naturales. Madsen (1983: 23)
- C) Tiene un alto grado de validez porque las respuestas son objetivas Heaton (1995:7).

DESVENTAJAS:

- A) Es muy difícil preparar contextos buenos de oraciones que muestren claramente el significado de la palabra que se está evaluando. Madsen (1983: 23)
- B) Es fácil para los estudiantes copiar las respuestas de otros. Madsen (1983: 23)
- C) No es altamente válida para demostrar que una persona que la contesta bien, es capaz de usar la lengua en la vida real. Alderson (2001:187) y Weir (1990:143).

Además, Hughes (2000:60) recalca varias dificultades de los ítems de Escogencia Múltiple a saber:

- A) Es una técnica que mide únicamente reconocimiento de lo que sabe el estudiante más su habilidad para usar ese conocimiento. Hughes (2000:60)
- B) Se presta para que el estudiante adivine. Hughes (2000:60)
- C) La técnica restringe severamente lo que se quiere medir en el test por la dificultad para construir los distractores. Por esta razón para un tema, por ejemplo los grados de certidumbre que puede tener una persona sobre situación particular. Al no encontrar los cuatro distractores apropiados el examinador puede preferir dejar de lado ese tema. Hughes (2000:61)

D) El backwash puede ser perjudicial. El efecto que causan los tests en los estudiantes, es que ellos no se preparen lo suficiente para el test, porque saben que no se les pedirá producción sino simplemente reconocimiento. Hughes (2000:62)

E) Facilita la trampa por parte del estudiante, a menos que el examinador tenga dos versiones del mismo test. Hughes (2000:62)

Por otro lado, a pesar de las dificultades que presenta el ítem de escogencia múltiple dadas por Hughes (2000:60-62) para la utilización del mismo en un test, Grellet (2002:218) en su lista de principales tipos de preguntas para evaluar la habilidad de lectura, dice que se puede usar este ítem teniendo en cuenta los siguientes factores presentado en el Cuadro: Grellet (2002:221)

<i>El ítem de escogencia múltiple puede indagar</i>	<i>Función del ítem</i>	<i>Objetivo del ítem</i>	<i>Tipo de pregunta del ítem</i>
Una palabra	Ayudar a entender su significado	Evaluar la comprensión de lectura	
Una oración	Un factor, o parte de la información en el texto	Explicar o ayudar a entender una palabra difícil o expresión	Variar el número de posibles respuestas, es decir, en una pregunta puede haber tres opciones y en

			otra puede haber cuatro.
Un párrafo	Un dato implícito	Lograr que el estudiante vuelva al texto y explore este cuidadosamente.	Solo una respuesta es correcta
Todo el texto	Algún significado o interpretación que debe ser concluida desde el texto. Ayudar al estudiante a que evalúe el contenido del texto.	Ayudar al estudiante a pensar acerca del texto y discutir mentalmente las posibles interpretaciones.	Posibilidad de no haber ninguna respuesta correcta.

A continuación se presenta un ejemplo de ítem de Escogencia Múltiple en las macro-destrezas (Escucha, Lectura) y micro-destrezas (Gramática y Vocabulario):

Ejemplo1: Escogencia Múltiple (Lectura)

Study the following passage and then answer the questions set on it. Heaton (1995:122)

The Captive is a strange but sincere and tender film, as indeed one would expect from a director of the calibre of Marcel Lyne. In addition to his keen sensitivity,

Lyme has a strong feeling for historical atmosphere, so apparent in his earlier film Under the Shadow of the Guillotine, in which the events of the French Revolution are depicted with surprising realism and vitality. In the Captive Lyme manages to evoke the atmosphere of an English town in the early part of the nineteenth century, not so much through the more obvious devices of stage-coaches, old inns, and thatched cottages as through minute attention to details of speech, dress, customs and mannerism. Similar in theme to Adam Brown, the Captive is distinguished by a sincerity which the former lacks and which helps to transform this film from an ordinary adventure story into a memorable and a very moving tragedy. Especially unforgettable is the farewell scene at Plymouth, when Jonathan Robson sees Catherine Winsome on his way to the grim, squalid ship which is waiting to take him to Australia. Robson breaks loose from his captors for a fleeting moment to bid farewell to Catherine. I'll prove my innocence, he cries vehemently as he shakes his fist at Catherine's cousin.

As the ship sets sail, one enters a grotesque nightmare world in which evil seems triumphant. Our identification with Robson becomes so personal that we feel every stroke of the flogging after he has been caught stealing medicine for his sick companion. We share his sympathy for Joe Biggs as the old sailor is hauled under the ship's keel. Indeed, events might well have become unbearable but for the light relief provided by the comical antics of Bobo, the small cabin boy who skips about uncomplainingly doing whatever task he is given. We know, of course, that ultimately evil will be vanquished, and so we are given strength to endure the adversities which confront the hero. The munity and the consequent escape of Jonathan Robson, therefore, come as no surprise.

Questions: for each of the following statements choose the word or phrase that best completes the statement according to the information contained in the passage.

1. *The Captive* was directed by
 - A *Jonathan Brown*
 - B *Adam Brown*
 - C *Marcel Lyme*
 - D *Catherine Winsome*

2. In *The Captive* Marcel Lyme conveys the atmosphere of the nineteenth century chiefly through
 - A *Close attention to small details*
 - B *The use of conventional scenery*
 - C *Stage-coaches, old inns, and thatched cottages*
 - D *Depicting dramatic events of the time*

3. The passage implies that Adam Brown was
 - A *a very moving film*
 - B *a realistic and vital film*
 - C *an ordinary adventure film*
 - D *a sincere film*

4. Jonathan Robson is angry as a result of
 - A *having to wait to go to Australia*
 - B *being wrongly convicted*
 - C *meeting Catherine*
 - D *being recaptured*

5. *On the voyage to Australia Robson*

A becomes ill

B begins to have nightmares

C is hauled under the ship's keel

D receives a flogging

6. *Bobo is introduced into the story to help us to bear the grim events by*

A behaving in a strange but interesting way

B making us laugh

C doing everything without complaining

D acting kindly toward the hero

7. *We can endure the hero's sufferings because we know*

A thing cannot get worse

B the crew will mutiny

C good will win in the end

D the hero is very brave

8. *The writer's attitude to this film is*

A appreciative

B patronising

C scornful

D critical

Ejemplo 2: Escogencia Múltiple (Escucha)

You have just heard a talk about Charles Edward Blackwell, a writer of children's books. You are being tested on your ability to listen and understand. You now have 15 minutes to answer the questions which follow. The five questions follow the order of the talk and you should complete each statement with the best answer. Write A,B,C,or D on the line provided at the side of each question. Do not write out the full answer. Heaton (1995:84)

1. *This talk is about*
 - A. writers of children's books*
 - B. children's Reading*
 - C. Charles Edward Blackwell*
 - D. Leeds University*

2. *Blackwell enjoys*
 - A. writing books for children*
 - B. giving lectures for writes*
 - C. Reading books to children*
 - D. talking about himself*

3. *When Blackwell was born, his father was*
 - A. a cricketer*
 - B. an inn-keeper*
 - C. a writer*
 - D. a factory worker*

4. *At the time of the great economic depression Blackwell was*
 - A. Three years old*
 - B five years old*

C twenty-five years old

D thirty years old

5. *When Blackwell was a boy, he reads*

A. books about child geniuses

B. Tolstoy's War and Peace

C. stories written for boys of his age

D. advice about writing for children.

Ejemplo 3: Escogencia Múltiple (Gramática)

1. *Complete the following story using the correct Word. Heaton(1995:37)*

A long way from home

A 72-year-old Samoan who (1)_____ no English at all spent thirteen days (2)_____ on buses in the San Francisco area after He had become separated (3)_____ his family, police said.

(4)_____ said that Faaitua Logo, (5)_____ moved to the United States two years ago, left his son and his daughter-in-law (6)_____ a few minutes in a market in San Jose (7)_____ something in a nearby stall. When he tried to return to them, he could not remember where they (8)_____ for him.

(9)_____ first, he began to walk to their home in Palo Alto, 20 kilometres (10)_____, but later he (11)_____ on a bus. He changed from bus to bus (12)_____ the daytime and slept under bushes and trees, police said.

(1) *A. is speaking B. speaks C. has spoken D. was speaking*

- (2) A. to ride B. was riding C. ride D. riding
- (3) A. with B. from C. by D. off
- (4) A. he B. they C. one D. it
- (5) A. which B. that C. who D. What
- (6) A. in B. for C. since D. at
- (7) A. to buy B. for buying C. and buy D. buying
- (8) A. waited B. were waiting C. have waited D. Wait
- (9) A. for B. on C. in D. at
- (10) A. far B. from C. near D. away
- (11) A. would jump B. jumped C. has jumped D. would have
jumped
- (12) A. on B. at C. for D. during

Ejemplo 4: Escogencia Múltiple (Vocabulario)

Choose the correct word to complete the information. Madsen (1983:16)

- She quickly _____ her lunch

A. drank B. ate C. drove D. Slept

- "I want to paint, too"

"All right. Use that _____ over there."

A. brush B. pencil C. broom D. spoon

- Some people _____ disapproval by holding their nose between their thumb and forefinger.

A. Interrogate B. philosophize C. communicative D. investigate

- *Frank is very _____; he says, "Break a mirror, and you'll have bad luck"*

A. ambitious B. optimistic C. courteous D. superstitious

- *She had to help the _____ old man up the stairs*

A. Weak B. slowly C. try D. wisdom

En conclusión, este tipo de ítem es objetivo y fácil de calificar. Puede ser utilizado para lectura siempre y cuando no sea un test elaborado por el profesor, sino tomado de un libro de textos recomendable o un libro de pruebas reconocido. Sin embargo, este tipo de ítem no desarrolla en el estudiante procesos de apropiación y producción de los temas trabajados durante un periodo de tiempo determinado. Además, se presta para que el estudiante haga trampa y/o adivine las respuestas y no se recomienda emplearlo para diseñar un examen de progreso puesto que, no permite el desarrollo de un enfoque comunicativo.

5.3.2 Llenado de Espacios o Gap Filling

De acuerdo con Ur (2003:142) en este ítem el estudiante debe completar frases u oraciones que se han dejado en blanco en un texto determinado, usando como clave palabras que están antes y después de los espacios. Hughes (2000:150) lo define como la opción de completar una oración que tiene un espacio en blanco. Como desventaja podría existir más de una opción como posible respuesta y esto generaría confusión. Sin embargo, una alternativa para que no se presente esto,

es que se dé la primera letra de la palabra o el número de letras que la contienen.

Hughes (2000:150)

Ejemplo 1: Hughes (2000:150)

Because of the snow, the football match was _____ until the following week.

I r _____ to have to tell you this, Mrs Jones, but your husband has had an accident.

Ejemplo 2 : Ur (2003:153)

A: Hallo, Barbara!

B:

A: I'm fine, thank you. And you?

B:

A: oh I'm sorry to hear that. Have you seen the doctor?

B:

Este tipo de ítem permite que el estudiante haga un uso apropiado de la lengua en contextos determinados, siempre y cuando la oración sólo tenga una respuesta correcta para que el estudiante no sufra confusiones. Este tipo de pregunta es recomendada por autores como Hughes para evaluar la Lectura y el Vocabulario y por Ur para evaluar la Escucha, además este tipo de ítem es adecuado usarlo en cursos elementales.

6.3.3 Falso/Verdadero

Grellet (2002:221) afirma que este ejercicio consiste en que al estudiante se le da una serie de enunciados donde tiene que escribir cuáles son verdaderos y cuáles falsos.

En ítems Falso/Verdadero o Si/No, hay cerca de un 50% de posibilidad de obtener la respuesta correcta, o un 50% de tenerla incorrecta. Este ítem puede ser útil en una prueba de comprensión de lectura, pero en comprensión de escucha, especialmente donde el texto sólo se reproduce una vez, puede causar en el estudiante una confusión. Alderson (2001:51).

De acuerdo con Heaton (1995:113-114) este ítem es uno de los más usados en la comprensión de textos porque su elaboración es fácil y rápida; además, cada ítem de Falso/Verdadero debe ser tan claro y consistente como sea posible. Según Madsen (1983:79) para la construcción de este ítem se deben utilizar oraciones sencillas cuando se usa en niveles básicos. Por ejemplo, una imagen con gran cantidad de elementos gráficos puede ser la base para formular pregunta de falso/verdadero.

Hay varias posibilidades para crear este tipo de ítem: Grellet (2002:221)

- ❖ Todos los enunciados son falsos o correctos, y las respuestas se pueden encontrar en el texto.
- ❖ Para ampliar el punto anterior, se puede pedir al alumno que justifique sus respuestas. Allí, él puede hacer uso de algunas palabras del texto, dando brevemente las razones en sus propias palabras. Grellet (2002:221)

- ❖ Los estudiantes deben corregir los enunciados que son falsos. Grellet (2002:222)
- ❖ Puede ser posible que los enunciados no sean ni falsos ni verdaderos, estos no podrían ser verificados en el texto, porque no hay bastante información. En este caso, el estudiante puede elegir la opción “no se sabe” o “no dice”. Asimismo, esta posibilidad permite al estudiante pensar acerca del contenido del texto. Grellet (2002:222)
- ❖ Otra opción es que todos los enunciados pueden ser correctos y deben ser justificados, la idea puede encontrarse en el texto, y ésta podría estar en diferentes partes del mismo. Asimismo, el estudiante debe expresarla con sus propias palabras. Grellet (2002:221)
- ❖ Por otro lado Hughes (2000:79) dice que no hay lugar para éste tipo de ítem en un test formal.

Ejemplo 1: Lectura (Grellet, 2002:221)

- a) All the statements given are either right or wrong. The answers can be found in the text and the students must write R or W next to each sentence:*
- The man found it hard to believe there could be a unicorn in his garden.*
- The wife didn't believe in unicorns.*
- The wife told her husband he was stupid.*
- The wife was worried when she called the police and the psychiatrist.*

Cabe concluir que, la solución de este ítem no es difícil, puesto que el estudiante tiende a adivinar la respuesta o en su defecto tiende a buscar las mismas palabras de la pregunta dentro del texto, de ahí que, no se desarrollan procesos de

interpretación. Sin embargo, este ítem sería útil sí el estudiante dentro de éste justificara las respuestas falsas.

5.3.4 Composición Escrita

Heaton (1995:136) afirma que tanto en las preguntas para evaluar la escritura como para evaluar las demás destrezas, se deben tener en cuenta las tareas que las personas realizan con ellas en la vida diaria. Por ejemplo: la escritura de correos electrónicos, cartas, diarios, instrucciones para realizar experimentos, informe de tales experimentos, etc. El mismo autor (1995:137) dice que la composición escrita da a los estudiantes la oportunidad para demostrar su habilidad para organizar lo que quieren decir, usando sus propias palabras e ideas para comunicarse, y agrega que los temas para la composición escrita deben ser realistas, claramente definidos y motivantes.

Por su parte, Hughes (2000: 86, 87,88) dice que dada la facilidad o dificultad que un estudiante puede tener para realizar determinado tipo de tarea escrita, es conveniente diseñar diferentes tipos de tareas en los exámenes y cita el siguiente ejemplo: con base en la lectura de un aviso que invita a estudiantes a guiar juegos para niños en campamentos de verano en Estados Unidos, él llena la forma de solicitud. En otra tarea, una vez allá, escribe una nota para unos amigos con los que había quedado de salir, y en otra más, envía una postal a un amigo de habla inglesa que vive en otro país.

Madsen (1983:117-118) propone que al momento de preparar un tema para un test de escritura, hay que tener en cuenta el nivel del estudiante; lo ideal sería proponer temas para el diseño del test que sean del interés del estudiante.

Ejemplos de buenos ejercicios de escritura son: describir imágenes, afiches de agencias de viajes o publicidad de una revista. Una serie de imágenes puede proporcionar una orientación positiva para la narración del párrafo. Otra opción para controlar un contenido, es proporcionando cuadros, tablas o diagramas para ser explicados. Madsen (1983:118)

.

- Otro ejemplo: sería proporcionar una situación donde se determine lo que los estudiantes deben hacer: (Madsen: 1983, pág. 119) (Escritura)

“Directions: you need a job for the summer. You have just read a “Help Wanted” advertisement for teenage workers (reception, dining room, and clean up) at the Grand Canyon Lodge in Arizona. Address: U.S. Forest Service, Grand Canyon Lodge, Box 1128, North Rim, Arizona 82117. Instruction: write a business letter. Indicate the position applied for. Describe your qualifications, such as your age, language background, travel, and personality characteristics. Indicate when you’ll be available and how long you can work”

Lo más importante para evaluar las tareas escritas, es hacer una previa especificación de los criterios para los cuales autores como Heaton, Hughes entre otros, proveen bandas.

En síntesis, ejercicios como éste, son adecuados para desarrollar la macrodestreza de la escritura, ya que permite al estudiante hacer uso de las estructuras gramaticales dentro de una situación natural, demostrando así su capacidad de comunicación escrita.

5.3.5 Relacionar Columnas

Estos ejercicios están enfocados a evaluar el Vocabulario y consiste en dar a los estudiantes una lista de posibles respuestas que deben unir a otra lista de

palabras, frases, oraciones, párrafos. Además, es importante que estas palabras sólo se puedan unir con una de la otra columna Alderson (2001:51-52). Asimismo, Heaton (1995:60) dice que éste es un método importante a la hora de evaluar Vocabulario, dándoles a los estudiantes una lista de palabras al final de un párrafo que requieren relacionarse entre si. Según Grellet (2002:231) este ejercicio tiene varias formas, tales como: relacionar las palabras con sus definiciones, personajes y adjetivos; características y eventos o acciones.

Ejemplo: Find the subjects in the first column that match the verbs in the second column. Grellet (2002:43)

- | | |
|--|---------------------|
| A) <i>Magazine writers</i> | A) <i>find</i> |
| B) <i>Books</i> | B) <i>remains</i> |
| C) <i>Current affairs</i> | C) <i>swarmed</i> |
| D) <i>How much</i> | D) <i>abandoned</i> |
| E) <i>Major events</i> | |
| F) <i>The day press and television</i> | |
|A |B |
|C |D |

Sin embargo, este tipo de pregunta no es recomendable para un examen de enfoque comunicativo debido a que sólo evalúa conocimientos y no la producción de la lengua.

5.3.6 Ítem de Transposición o Transformación

Según Harrison (1990:61) este tipo de ítem es utilizado en ejercicios de escritura en el aula de clase y en exámenes. Una de sus principales ventajas es que se encarga de evaluar el desempeño del estudiante en un test, su habilidad para expresar o escribir las mismas ideas pero con otras palabras. Es fácil de diseñar y hay diferentes formas de hacerlo. Inicialmente consiste en cambiar vocabulario y estructuras gramaticales sin cambiar el significado de la oración. Heaton (1995:48) propone que la transformación puede consistir en que al estudiante se le da un verbo para que reescriba la oración original.

Ejemplo 1 Heaton (1995:48): (Gramática)

Ten lessons make up the course. (CONSIST)

The course consists of ten lessons.

I couldn't go swimming yesterday. (ALLOW)

I wasn't allowed to go swimming yesterday.

Ejemplo 2 Harrison (1990:62):

Rewrite the sentences with the new beginnings. Do not change the meaning.

The match was cancelled as it was raining

Owing to...

Owing to rain, the match was cancelled

Ejemplo 3: Rewrite each of the following sentences in another way, beginning each new sentence with the words given. Make any changes that are necessary but do not change the general meaning of the sentences⁸. (Gramática)

A. I haven't written to you for a long time

It's a long time _____

B. In sunny weather I often go for a walk

When the weather _____

C. Old Mr. Jones likes to look at the children playing

Old Mr. Jones enjoys _____

D. I don't think it's necessary for you to stay any longer

I don't think you _____

E. This book is too big to go on any of the shelves

This book is so big _____

En general, este ejercicio es muy pertinente puesto que pone a pensar al estudiante en una situación dentro de un contexto determinado, lo obliga a hacer uso de sus conocimientos previos para expresar con otras palabras, ideas u oraciones lo requerido inicialmente.

5.3.7 Comprensión con Ayudas Visuales (Escucha y Lectura)

⁸ J.B HEATON, writing english language tests, 1995, pág 46

Según Heaton (1995:71) este tipo de ítem puede ser utilizado para evaluar Gramática, léxico y fonología por medio de imágenes, mapas y diagramas en niveles elementales de la lengua inglesa. Ur (2003:53) describe este tipo de ítem como una herramienta fundamental para que los estudiantes observen e interpreten las imágenes, describiéndolas detalladamente.

Para lograr un mejor rendimiento de los estudiantes en la habilidad de Escucha, el docente puede requerir del estudiante información relevante de las ilustraciones y de lo que ellos escuchan. Ur (2003:53)

Ejemplo 1: *the student has to identify which picture is being talked about as he listens. Here is a description of the pictures. Ur (2003:55)*

Mark is about fifty years old, not a very popular person; he always seems to be cross about something. He's rather shortsighted, but is said to be quite a good doctor.

Doris is rather a serious type. She is about twenty-five, very attractive, and dresses beautifully.

Then there's Pam, she is cheerful little thing: long hair which she wears in plaits with ribbons, and freckles on her nose.

Finally there's old Jack. He used to be a sailor, past it now. But he still wears his sailor's cap. He is about seventy and has a beard.



En otras palabras, este ítem es adecuado para evaluar las macro-destrezas (Lectura, Escritura, Escucha, Oralidad) y micro-destrezas (Gramática y Vocabulario), ya que hace inferir al estudiante información que debe expresar haciendo uso del conocimiento de la lengua.

5.3.8 Preguntas Abiertas

Cuando se construye un test de Comprensión Lectora se debe recordar que el texto por si mismo determina el tipo de preguntas a crear. Heaton (1995:133). Los ejercicios de preguntas abiertas son presentados para la habilidad Lectora, esta clase de preguntas no sirve si la respuesta esta explícitamente en el texto, por eso son más válidas las preguntas donde las respuestas no son tan obvias. Según Grellet (2002:229) el diseñador del test podría obligar al estudiante a leer el texto varias veces para examinarlo por detalles y justificar las ideas que él escriba. Este mismo autor (2002:229) dice que una de las desventajas de este tipo de ítem es que esta pregunta es tanto de producción como de comprensión, y para el profesor podría ser difícil concluir si el estudiante tiene una respuesta mala es porque no comprendió el texto o porque simplemente no sabe expresar sus ideas en la lengua que está aprendiendo.

Ejemplo 1: Lectura (Grellet, 2002:215)

The unicorn in the garden

Once upon a sunny morning, a man who sat at his breakfast looked up from his scrambled eggs to see a white unicorn with a gold horn quietly cropping the roses in the garden. The man went up to the bedroom where his wife was still asleep and woke her. "There's a unicorn in the garden", he said. "Eating roses." She opened one unfriendly eye and looked at him. "The unicorn is a mythical beast," she said, and turned her back on him. The man walked so slowly downstairs and

out into the garden. The unicorn was still there; he was now browsing among the tulips. "Here, unicorn, said the man, and he pulled up lily and gave it to him. The unicorn ate it gravely. With a high heart, because there was a unicorn in his garden, the man went upstairs and roused his wife again. "The unicorn," he said, "ate a lily." His wife sat up in bed and looked at him, coldly. "You are a booby, she said. "And I am going to have you put in the booby-hatch. The man, who had never looked the words "booby-hatch," and who liked them even less on a shining morning when there was a unicorn in the garden, thought for the moment, "we'll see about that," he said. He walked over to the door. He has a golden horn in the middle of his forehead. He told her. Then he went back to the garden to watch the unicorn; but the unicorn had gone away. The man sat down among the roses and went to sleep.

As soon as the husband had gone out of the house, the wife got up and dressed as fast as he could. She was very excited and there was a gloat in her eye. She telephoned the police and she telephoned a psychiatrist; she told them to hurry to her house and bring a straight-jacket. When the police and the psychiatrist arrived, they sat down in chairs and looked at her, with great interest. "My husband." She said. "Saw a unicorn this morning." The police looked at the psychiatrist and the psychiatrist looked at the police. He told me it ate a lily, she said. The psychiatrist looked at police ant the police looked at the psychiatrist. "He told me it had a golden horn in the middle of its forehead, she said. At a solemn signal from the psychiatrist, the police leaped from their chairs and seized the wife. They had a hard time subduing her, for she put up a terrific struggle, but they finally subdued her. Just as they got her into the straight-jacket, the husband came back into the house.

Did you tell your wife you saw a unicorn? Asked the police. Of course not. Said the husband. "The unicorn is a mythical beast." That's all I wanted to know, said the

psychiatrist. Take her away, I'm sorry, sir, but your wife is as crazy as a jay bird. So they took her away, cursing and screaming, and shut her up in an institution. The husband lived happily ever after.

Moral: Don't count your boobies until they are hatched.

(From The Thurber Carnival by James Thurber)

QUESTIONS:

- *What does the wife think of unicorns?*
- *What happens when the husband goes back to the garden the second time?*
- *What made the psychiatrist and the police suspect the wife?*
- *Why did the husband say he hadn't seen a unicorn?*

De este modo, este tipo de ítem es recomendable puesto que permite evaluar tanto a nivel interpretativo como a nivel compositivo al estudiante, siempre y cuando la pregunta no se limite únicamente a transferir información.

5.3.9 Transferencia de Información (Lectura)

Este ítem es útil para que el estudiante demuestre su habilidad interpretativa, por ejemplo: cuando completa una información con algo que leyó previamente, usando como referencia un mapa para seguir una ruta o etiquetar una imagen poniendo los nombres de las partes que componen a un objeto o dibujo. Hughes (2000:124)

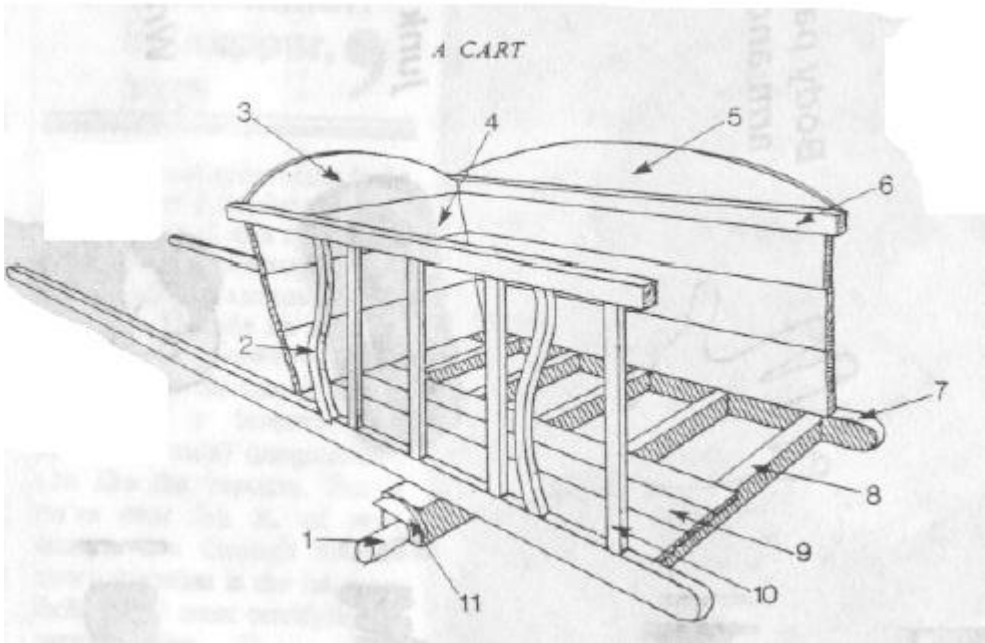
Ejemplo 1: Hughes (2000:124) (Lectura)

A cart is the simplest type of wheeled vehicle. The following terms are used in describing the parts of one type of cart.

Read the definitions and choose 11 suitable words from the list of 16 to label the parts numbered on the figure below. The first one is done for you. Write the labels on the table below the figure.

- Axle: a horizontal arm on which a wheel turns.*
- Dirt board: a curved plate of wood or metal projecting from the beam to which the axle is fixed; protects the space between the end of the axle and the hub of the wheel.*
- Exbed: a beam running the width of the cart to which the axle is fixed.*
- Felloe: a section of the wooden rim on the wheel of the cart.*
- Forehead: a plank forming the upper portion of the front end of a cart; usually with a curved top.*
- Longboard: a plank of wood running parallel to the cart sides to form the floor of the cart*
- Rail: a plank running across the front or back end of a cart*
- Rave: a horizontal beam forming part of the side wall of the cart.*
- Shaft: one of a pair of wooden boards between which the horse is harnessed to pull the cart.*
- Shutter: a piece of stout wood stretching across the bottom of a cart; joins the sides and supports the floorboards.*
- Sole: a short extension of the lower timbers of the cart frame which projects behind the cart on each side.*
- Standard: a vertical bar of wood which is part of the frame for the side of the cart.*
- Stock: a hub made of elm wood into which wooden bars or spokes are fixed.*
- Strake: an iron tyre made in sections and nailed to the rim of wheel to protect it.*
- Strouter: a curved wooden support to strengthen the cart sides; often elegantly carved.*

Topboard: a board with a curved top nailed to the top rave of the cart.



1	Axle	7	
2		8	
3		9	
4		10	
5		11	
6			

Este tipo de pregunta es pertinente para que el estudiante muestre su capacidad de comprensión lectora y retener información, llenando o resumiendo información que acaba de estudiar y/o leer.

5.3.10 Completación (Gramática) (Lectura)

Hughes (2000:143) afirma que este tipo de ítem puede ser usado para apreciar diversas estructuras, la micro-destreza que se evalúa es Gramática. Por ejemplo,

las formas interrogativas en una conversación donde el estudiante tiene que completar la pregunta que hay en el diálogo. O también evaluar artículos como *a* o *the*; estructuras gramaticales tales como: el presente simple o perfecto o palabras que enlacen las oraciones del tipo *unless*, *thus*, *but*, also entre otros. Este último también lo propone Grellet (2002:224) para la habilidad lectora, a los estudiantes se les pregunta por algunas palabras que enlacen los enunciados, puede haber varios vocablos que concuerden, pero solamente uno corresponde al significado del texto.

Ejemplo 1: Hughes (2002:143) (Gramática, Vocabulario)

In the following conversation, the sentences numbered (1) to (6) have been left incomplete. Complete them suitably. Read the whole conversation before you begin to answer the question.

(Mr Cole wants a job in Mr Gilbert's export business. He has come for an interview)

Mr Gilbert: Good morning, Mr Cole. Please in and sit down. Now let me see. (1) Which school

Mr Cole: Whitestone College.

Mr Gilbert: (2) And when

Mr Cole: in 1972, at the end of the summer term.

Mr Gilbert: (3) And since then what

Mr Cole: I worked in a bank for a year. Then I took my present job, selling ears. But I would like a change now.

Mr Gilbert: (4) Well, what sort of a job.....

Mr Cole: I'd really like to work in your Export Department.

Mr Gilbert: That might be a little difficult. What are your qualifications? (5) I mean what languages..... besides English?

Mr Cole: Well, only a little French.

Mr Gilbert: That would be a big disadvantage, Mr Cole. (6) Could you tell me why?

Mr Cole: Because. I'd like to travel and to meet people from other countries.

Mr Gilbert: I don't think I can help you at present, Mr Cole. Perhaps you ought to try a travel agency.

Por lo anterior, el uso de este tipo de pregunta resulta útil si el docente consigue una delimitación adecuada del contexto, de tal forma que el estudiante tenga mayor facilidad para escoger la respuesta que más se ajusta y no aquellas que presentan significados ambiguos.

5.3.11 Definición de Conceptos (Vocabulario)

En este test se trabaja una serie de ítems lexicales. Sin embargo, no solamente se puede decir la definición, sino que escribir sinónimos sería una opción válida para el estudiante. Hughes (2000:150)

Ejemplo 1: Hughes (2000:150) (Vocabulario)

This may work for a range of lexical ítems:

A..... is a person who looks after our teeth

..... is frozen water

..... Is the second month of the year

Si bien es un elemento útil en la apropiación lexical no resulta adecuado en la intención de evaluar la Competencia Comunicativa, debido a que trabaja de forma aislada un concepto y no su aplicación en distintas situaciones.

5.3.12 Identificar la idea principal (Lectura)

Algunas de las afirmaciones que hace Grellet (2002:93,94) acerca de este ítem, son: 1. Que sirve para que los estudiantes comprendan que hay diferentes formas de sintetizar la información. 2. Que permite que el estudiante tenga en cuenta la coherencia y estructura de un texto, así como, el reconocimiento de oraciones del tema, donde identifica conectores o palabras clave de un discurso escrito, lo cual facilita la distinción de la idea principal para soportar los detalles. Grellet (2002:95)

Ejemplo 1: Lectura (Grellet, 2002:95)

Tit-for-tat Hindi letter irks doctor

A NORTH Wales family doctor was not amused when his letter in Weish to a local hospital was answered in Hindi.

Dr Carl Clowes, of Llanaelherm, Gwynedd, sent a middle- aged woman patient with a knee injury for x- ray, along with a referral note describing the symptoms, to the Caernarvon and Anglesey hospital at Bangor. The reply, signed by a Dr I.J. Price and written in Hindi, arrived by post.

Dr. Price later described the letter as “a bit a fun”. He was not Weish- speaking and his two Indian Colleagues in the casualty department certainly did not understand Weish. It’s a bit of fun really, our way of asking Dr Clowes to write to us in English.

We do not always have time to get his letters translated, especially as many nurses do not speak Welsh.

Dr Clowes is unrepresentative. This is an insult not only to myself and my patient but to the Welsh language. All my patients are Welsh-speaking. He has complained to the health authorities and to his MP.

- *Match the paragraphs and the ideas.*

Para. 1 The facts

Para 2. The Welsh doctor's opinion

Para 3. Dr Price's opinion

Para 4. Summary of the article

Para 5. Conclusion of the "case"

What is the common structure of paras. 3, 4 and 5?

First sentence=

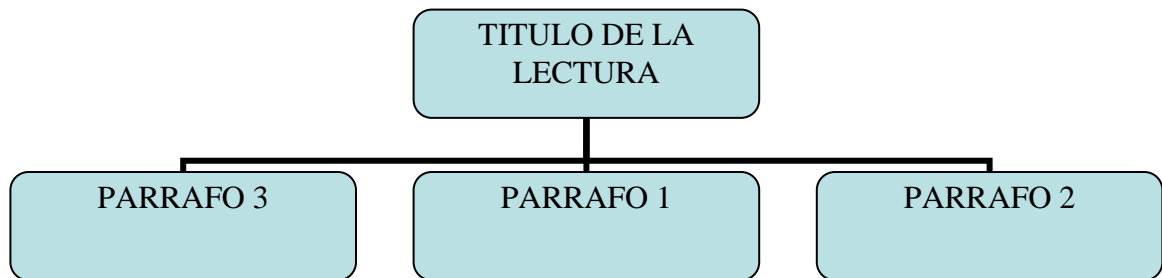
Rest of the paragraph=

Es una herramienta útil en las distintas etapas que comprenden el proceso de aprendizaje, porque desde los niveles básicos hasta los niveles avanzados da cuenta del proceso llevado por el estudiante en cuanto a su capacidad para jerarquizar información.

5.3.13 Organización lógica y argumentativa (Lectura)

De acuerdo con Hughes (2000:126) este ítem consiste que el estudiante enumere una serie de ideas o temas con relación al texto que se le ha dado, este ítem es utilizado para la habilidad lectora. Grellet (2002:116) dice que esta clase de ítem ayuda a comprender al estudiante el valor comunicativo de las oraciones con

orden lógico sobre una lectura realizada. Por ejemplo, se pueden utilizar diagramas, donde los estudiantes escriban el número del párrafo en cada uno de los cuadros del esquema para formar el texto en su correcta estructura. Se debe tener en cuenta que los párrafos dados en el texto no están en orden lógico. Grellet (2002:125), tal diagrama sería:



Este mismo autor (2002:122) dice que cuando el estudiante pone en orden una serie de oraciones sin saber cuál es el texto original, desarrolla la habilidad de entender las relaciones entre las partes de un escrito.

Ejemplo 1: Lectura (Hughes, 2000:126)

In what order does the writer do the following in her article? To answer this, put the number 1 in the answer column next to the one that appears first, and so on. If an idea does not appear in the article, write N/A (nor applicate) in the answer column.

- | | |
|---|--------------------------|
| a) <i>She gives some of the history of migraine</i> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>She recommends specific drugs</i> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>She recommends a herbal cure</i> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>She describes migraine attacks</i> | <input type="checkbox"/> |
| e) <i>She gives general advice to migraine sufferers.</i> | <input type="checkbox"/> |

SUNDAY PLUS

ONE – SIDED

HEADACHE

SUE LIMB begins an occasional series by sufferers from particular ailments

MIGRAINE first visited me when I was 20, and for years afterwards it hung about my life like a blackmailer, only kept at bay by constant sacrifices on my part. Its tyranny was considerable. Many innocent everyday experiences would trigger an attack: stuffy rooms, fluorescent light, minute amounts of alcohol, staying up late, lying in at the weekend, having to wait for meals, loud noises, smoke filled rooms, the sun, and watching TV for more than two hours. Work, social life and holidays were all equally disrupted. Naturally, all these prohibitions made me very tense and angry, but anger and tension ere dangerous luxuries to a woman with my volatile chemistry.

At its worst, migraine was incapacitating me three times a week, for hours on end. I was losing more than half my life. I had to change my life – style radically – giving up my job and becoming self- employed- before the headaches would retreat. Nowadays, I can sometimes go for 3 or 4 months without an attack, as long as I keep my immediate environment as cool, dark and peaceful as possible. Sometimes I think I should live in a cave, or lurk under a stone like a toad.

Migraine is rather like a possessive parent or lover who cannot bear to see its victim enjoying ordinary life. Indeed, any loved ones have sometimes in their turn felt jealous at the way in which migraine aweweeps me off my feet and away from all company, keeping me in a darkened room where it feats off me for days on end.

Este tipo de ítem hace que el estudiante desarrolle su habilidad para conocer las partes de un escrito de forma coherente, entrelazando oraciones, párrafos ideas y palabras con orden lógico.

5.3.14 Ítem de Reconocimiento de Errores en Escogencia Múltiple

Este tipo de ítem consiste en dar al estudiante una oración con errores de escritura o de ortografía, que debe identificar y corregir. Aunque no es suficiente reconocer los errores, puesto que los estudiantes deben concentrarse en la producción correcta de dichas formas de escritura. Además de esto, éste ejercicio tiende a que los estudiantes al presentar el test se concentren demasiado en las formas incorrectas y/o errores presentados. Heaton (1995:152)

Ejemplo: the students are required to identify the part of the sentence in which a word has been misspelt. Heaton (1995:152)

A	B	C	D
---	---	---	---

1. the dissatisfied woman/refused to admit/that there was sufficent/ coffe for everyone

A	B	C	D
---	---	---	---

2. Don't be decieved/by the new procedure:/it hardly differs from/the old corrupt system.

A	B	C	D
---	---	---	---

3. The man was equipped/with a double-barrel shotgun/and his colleague/with an innocent-looking walking-stick.

A

B

C

D

4. Mr Grant's exaggerated/account of the importance/of his new appointment/ was quite unnecessary

A

B

C

D

Este tipo de ejercicio no es recomendable para un examen de Enfoque Comunicativo, pues su uso se limita únicamente al reconocimiento de errores. Y no da la oportunidad de demostrar el uso que el estudiante le da a la lengua.

5.3.15 Cloze

Según Hughes (2000:62) una pregunta o ítem Cloze es un texto al que se le borran unas palabras de la siguiente manera: el primer párrafo se deja como esta para contribuir a la comprensión de la historia por parte del examinado. A partir del segundo párrafo se borra cada sexta o séptima palabra para que el estudiante las provea. Lo importante es que el examinado llene los blancos con palabras lógicas para completar el texto. Igualmente, Ur (2003:83) dice que este ítem presenta un texto en el cual el estudiante debe escribir una serie de palabras que han sido borradas a una serie de intervalos no muy largos. Para ello, el estudiante debe escribir la palabra que hace falta dependiendo del contexto.

Por otro lado, Hughes (2000:62-67) esta de acuerdo con Madsen (1983:23), en que los ítems tipo cloze son facil de crear, aplicar y calificar, el profesor sólo tiene que encontrar un texto adecuado y eliminar palabras dentro de él. Sin embargo, Hughes (2000:62-67) no considera que las pruebas cloze sean fiables, ya que el

cloze no permite saber qué nivel de macro-destreza o micro-destreza tiene el estudiante. Además, el intervalo de cada nueve palabras no funciona bien, ya que algunas son muy fáciles, o por el contrario son muy difíciles.

Asimismo, Heaton (1983:62) dice que este ítem puede ser usado para un test de vocabulario. Es preferible que se presente en un contexto y no que sea definiciones, es decir, que se dé la palabra y al lado este el concepto y tenga espacios para completarlo.

Ejemplo 1 (Heaton,1983:62):

Este párrafo tiene palabras incompletas. Escribe la cantidad de letras de acuerdo con la cantidad de líneas que hay, es decir, que cada línea representa una letra.

Snakes are one of the (1) d_m_n_t groups of (2) r_pt_ _ _ : there are at least 2,000 different (3) sp_t_ _ _ _d over a wide area of the earth. Not all snakes are (5) p_ _s_n_ _s: in fact, the (6) m_j_ _ _ y are quite harmless. Contrary to (7) p_p_l_ _belief, a snake's (8) f_ _ k_d tongue is not (9) d_ng_ _ _ _ _ to human beings: it is merely for touching and smelling (10) s_bs_ _n_ _s. snakes (11) in_ _ct poison into their (12) vi_ _ _ _'s body by (13) b_t_ _g him with their (14) f_ _gs.

Finalmente, este tipo de ítem permite que los estudiantes experimenten el uso de la gramática dentro de un contexto y se apropien de la misma. Además, es recomendable para los niveles básicos dar letras de las palabras que se requieren completar.

6. MARCO LEGAL

De acuerdo con el marco normativo vigente en Colombia, la Ley 115 de 1994 expone como uno de los objetivos específicos de la educación Primaria y Secundaria el aprendizaje de una segunda lengua:

Artículo 21. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN BASICA EN EL CICLO DE PRIMARIA. Los cinco (5) primeros grados de la Educación Básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

m) La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera.

Artículo 22. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN BASICA EN EL CICLO DE SECUNDARIA. Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

l) La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera.

Luego de esto, el gobierno expidió el Decreto 1850 de 2002, mediante el cual estableció que por lo menos el 80% de las intensidades semanales y anuales serán dedicadas al desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales.

Sin embargo, el Ministerio de Educación tenía a cargo la creación de condiciones para apoyar a la Secretaria de esta rama e involucrar en el proceso de enseñanza aprendizaje a maestros, universidades y facultades de Educación.

Asimismo, fundamentándose en el mandato de la Ley anteriormente mencionada, refiriéndose en la obligatoriedad de aprender una segunda extranjera se diseñó el Programa Nacional de Bilingüismo, que pretende formar docentes y estudiantes

de últimos grados de la educación formal para que tengan un buen nivel escrito y oral de inglés. Su objetivo principal es “poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiar saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país”⁹

En consecuencia, el Ministerio formula el “Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019”, que incluye los nuevos Estándares de competencia comunicativa en inglés, y adopta el Marco Común Europeo, MCE, como referente para fijar los niveles de dominio que se deben lograr.

El MCE comprende seis niveles de competencia del inglés, desde el A1, que es el de aquel que sólo entiende frases sencillas y de uso frecuente, hasta el de “Maestría” (C2), que acredita al que puede comprender casi todo lo que oye o lee, y habla con fluidez el idioma.

Teniendo en cuenta lo referido anteriormente el Programa Nacional de Bilingüismo en relación con la Educación actual en Colombia, se han incluido estándares del Marco Común Europeo MCE, que fortalezcan la competencia comunicativa en la lengua inglesa en el país, para procurar el dominio de ésta.

Asimismo, se comprenden seis niveles de competencia en el área de inglés planteados por el MCE que están distribuidos en el siguiente Cuadro ¹⁰:

⁹ Ramirez, Martha Lucia. Gestión Senado. 2009
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yiBr2TsaL-cJ:martaluciamirez.com/senado/educacion.htm+ley+colombiana+lengua+extranjera&cd=14&hl=es&ct=clnk&gl=co>

¹⁰ Ramirez, Martha Lucia. Gestión Senado. 2009
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yiBr2TsaL-cJ:martaluciamirez.com/senado/educacion.htm+ley+colombiana+lengua+extranjera&cd=14&hl=es&ct=clnk&gl=co>

A1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. ➤ Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. ➤ Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Equivalente en Colombia: Principiante.
A2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) ➤ Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Equivalente en Colombia: Básico.

	<p>que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>➤ Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>	
B1	<p>➤ Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>➤ Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>➤ Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>➤ Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar</p>	<p>➤ Equivalente en Colombia: Pre-intermedio.</p>

	brevemente sus opiniones o explicar sus planes.	
B2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. ➤ Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. ➤ Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Equivalente en Colombia: Intermedio.
C1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. ➤ Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Equivalente en Colombia: Pre-Avanzado

	<p>evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. ➤ Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. 	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. ➤ Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. ➤ Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Equivalente en Colombia: Avanzado.

Por ello, este Programa pretende que los individuos desarrollen competencias comunicativas teniendo en cuenta el nivel del MCE y el tipo de población, como lo indica el Cuadro 2¹¹:

Cuadro 2. Nivel de lengua que se desea tener de acuerdo con el tipo de población.

Población	Nivel de lengua
Docentes que enseñan inglés en la Educación Básica	B2
Docentes de Educación Básica Primaria y docentes de otras áreas	A2
Estudiantes 11 grado	B1
Egresados de carreras en lenguas	B2-C1
Egresados de Educación Superior	B2

Por otro lado, debido a que se quiere mejorar el nivel de la educación en Colombia, el Gobierno Nacional pretende brindar más acceso de aprendizaje de nuevos idiomas en clases sociales menos favorecidas, con miras a reducir los niveles de pobreza. El programa “Idiomas sin fronteras” está diseñado por el ICETEX para vincular a toda la población estudiantil del país, siendo su objetivo principal “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente establecidos, de tal forma que cada individuo forme parte de aquellos procesos tecnológicos, globales y culturales que se manifiestan en todo el mundo.

¹¹

www.mineducacion.gov.co/1621/article97498.html+educacion+superior+lengua+extranjera+ley&cd=10&hl=es&ct=clnk&gl=es

Por último, se tiene en cuenta el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas en la Universidad Libre, ya que en base a los siguientes fundamentos, esta buscó formar docentes investigativos y competentes.

MISIÓN

La Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas propende por la construcción permanente de una comunidad de educadores en el área de humanidades (castellano e idiomas extranjeros), a través de procesos de formación, de investigación y de proyección social que busquen la excelencia, la calidad, la equidad, la pertinencia y el rigor académico.

VISIÓN

Esta Licenciatura centra su compromiso en la realización de planes, proyectos y procesos de investigación permanentes que contribuyan al desarrollo del campo intelectual de la educación y de la pedagogía, mediante la consolidación de una comunidad científica de educadores en el área de humanidades.

PERFIL PROFESIONAL

Nuestro egresado será un profesional docente competente, con conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje generales y de las lenguas en particular inglés y francés. Capaz de generar procesos que fomenten la competencia comunicativa de estudiantes, además de la habilidad en el manejo oral y escrito del castellano y de la lengua extranjera, tanto en el ciclo de Primaria como en el de Secundaria.

Un docente-investigador capaz de reflexionar críticamente sobre experiencias en el aula, identificar problemas y formular soluciones en el área de las humanidades,

proponer innovaciones que permitan su propio desarrollo de la profesión docente en general.

Un docente-administrador de los procesos de aprendizaje que planee, organice, dirija y controle el trabajo de los estudiantes para fomentar cambios y provocar innovaciones positivas. Es decir, un intelectual y profesional capaz de percibir los procesos que suceden a su alrededor y buscar los mejores procedimientos para intervenir crítica e innovativamente en ellos.

Un docente consciente de las características de su propio contexto que impulsa el cambio autónomo y comprometido de la educación en sus propias regiones y en instituciones escolares específicas.

Un profesional unilibrista que conoce su institución y da a conocer sus principios a través de sus actuaciones.

7. METODOLOGIA

7.1 Tipo de Investigación

Esta investigación es de carácter Exploratorio porque busca hacer un diagnóstico de un problema poco o nada estudiado en la Licenciatura, como es el caso del tipo de preguntas que debería incluir un examen Comunicativo de Progreso de inglés ó progress tests. Según DJS Research Ltd "...difícilmente se sabe algo acerca del tema de la investigación cuando se emprende el proyecto, o sea que debe iniciarse con una impresión muy vaga del objeto de estudio, y por la misma razón es imposible crear un plan de trabajo detallado"¹²

Según Jacqueline Hurtado (2000:48), la Metodología de tipo Exploratorio, consiste en aproximarse a un evento poco conocido, y le permite al investigador familiarizarse con él, abriendo el camino hacia otro tipo de investigación más compleja.¹³

7.2 Instrumentos de recolección de datos

- ✓ Muestra de trece exámenes del eje temático inglés aplicados y diseñados en el semestre 2009 -02
- ✓ Matrices según destreza (escucha, oralidad, lectura, escritura, gramática y vocabulario)
- ✓ Porcentaje de las destrezas según tipo de ítem

¹² DJS Research Ltd.
http://www.marketresearchworld.net/index.php?option=com_content&task=view&id=798

¹³ Citado por Mónica Arenas y Karen Sánchez en su monografía: *justificación de la inclusión de cada una de las macro-destrezas (Escritura-Oralidad-Lectura-Escritura) en un test comunicativo de progreso ó "progress test"*.

En la siguiente matriz, todos los niveles están representados con los cuales el programa enseña.

7.2.1 Matriz N°1. Distribución de la muestra de trece exámenes del eje temático inglés, diseñados y aplicados en el semestre 2009-2 en todos los niveles

NIVEL	Nº DE EXÁMENES POR NIVEL
Básico I	Dos exámenes de Primer Corte y uno de Segundo Corte
Básico II	Un examen de Primer Corte
Básico III	Un examen de Segundo Corte
Intermedio I	Dos exámenes de Primer Corte y uno de Segundo Corte
Intermedio II	Un examen de Tercer Corte
Avanzado I	Un examen de Primer Corte
Avanzado II	Un examen de Primer Corte, uno de Segundo Corte y uno de Tercer Corte

Estos fueron recopilados en la franja de la mañana, tarde y noche. Con un total de trece exámenes. Donde, el Departamento de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas facilitó la muestra para llevar a cabo la investigación. A estos exámenes se les asignó una enumeración para facilitar su análisis.

7.2.2 Matriz N°2. “Matrices según destreza (Lectura, Escritura, Oralidad, Escucha, Gramática y Vocabulario)”

Este da cuenta del tipo de preguntas que contienen los exámenes de inglés de la Licenciatura.

Esta matriz se organizó de la siguiente manera:

1. Número de examen
2. Nivel (por ejemplo Básico II)
3. Tipo de pregunta

7.2.3 Matriz N° 3. “Porcentaje de las destrezas según tipo de ítem”

Esta matriz está constituida por las siguientes categorías:

1. Destreza
2. Tipo de pregunta
3. Porcentaje

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de las Matrices N° 2 y N° 3 por destreza, mostrando el tipo de pregunta prevalente en cada una. Teniendo en cuenta que los objetivos de este estudio no incluyen análisis del diseño de preguntas ó de instrucciones.

8.1 Análisis Matriz N° 2. Distribución del tipo de pregunta usada en cada uno de los formatos de la muestra por nivel y por destreza

DESTREZA: LECTURA

En 8, de los 13 exámenes se utiliza la pregunta de Escogencia Múltiple para evaluar la Lectura

En 4, Falso/Verdadero

En 2, Identificación de la Idea Principal

En 1, Identificación de la Idea Principal y relación de esta con ideas que la soportan por párrafos

En 1, Organización de Oraciones según orden que se da en un texto leído

En 1, Relacionar Columnas, Comprensión de Avisos, Completar Conversaciones

Como se desprende del análisis de la Matriz N° 2, el tipo de pregunta más usado para evaluar la Lectura es Escogencia Múltiple. Este tipo de pregunta es recomendada por autores como Ur (2003:143) y Hughes (2000:60)

DESTREZA: ESCRITURA

En 7 de los 13 exámenes se utiliza la pregunta de Composición Escrita para evaluar la Escritura.

En 2, Transferencia de Información

En 1, Pregunta Abierta

En 1, Escribir una Predicción

En 1, Llenar Espacios

En 1, Escribir una Hoja de vida

En 1, Reconocimiento de Errores y Corrección

En 1, Construcción de Oraciones

Como se desprende del análisis de la Matriz N° 2, el tipo de pregunta más usado para evaluar la Escritura es la composición escrita. Este tipo de pregunta es recomendada por autores como Heaton (1995:135) y Madsen (1983:117-118).

DESTREZA: ESCUCHA

En 5 de los 13 exámenes se utiliza la pregunta de Escogencia Múltiple para evaluar la Escucha.

En 5, Llenar Espacios

En 2, Identificación del hablante

En 2, Falso/Verdadero

En 2, Contestar Preguntas

En 1, Comprensión a través de Ayudas Visuales

En 1, Extracción de Información

En 1, Reconocimiento de Errores

En 1, Relacionar Información

En 1, Entender una Situación

En 1, Cloze

Como se desprende del análisis de la Matriz N° 2, los tipos de pregunta más utilizados son Escogencia Múltiple y Llenar Espacios. Estos tipos de pregunta son recomendados por autores como Madsen (1983:23) y Heaton (1995:36), y por otro lado, Ur (2003:142) y Hughes (2001:150).

DESTREZA: GRAMÁTICA

En 10 de los 13 exámenes se utiliza la pregunta Llenar Espacios para evaluar la Gramática

En 5, Escogencia Múltiple

En 1, Categorizar Información

En 1, Reconocimiento de Errores

En 1, Transformación de Ítems

Como se desprende del análisis de la Matriz N° 2, el tipo de pregunta más utilizado es llenar espacios para evaluar la Gramática. Este tipo de pregunta es recomendado por autores como Ur (2003:142) y Hughes (2001:150).

DESTREZA: VOCABULARIO

En 3 de los 13 exámenes se utiliza la pregunta de Relacionar Columnas para evaluar Vocabulario

En 3, Llenar Espacios

En 3, Escogencia Múltiple

En 1, Definición de Conceptos

En 1, Asociación de Palabras

Como se desprende del análisis de la Matriz N° 2, los tipos de pregunta más utilizados para evaluar el Vocabulario son Relacionar Columnas, Llenar Espacios y Escogencia Múltiple. Estos tipos de preguntas son recomendados por autores tales como Grellet (2000:231), Ur (2003:142) y Madsen (1983:23)

8.2 Análisis Matriz N° 3. Porcentaje del tipo de preguntas por destreza según muestra de exámenes

La Matriz N°3 presenta los porcentajes del tipo de pregunta diseñados y aplicados en la muestra de trece exámenes por destreza, se puede ver que para Lectura la pregunta de Escogencia Múltiple tiene el mayor porcentaje (44,44), seguida de lejos por la pregunta Falso/Verdadero con un 22,22%.

Para la Escritura la Composición Escrita fue el tipo de pregunta más usado con un 42,85% para esta misma destreza otros tipos de pregunta fueron; la Escogencia Múltiple con el 22,7% y Llenar Espacios con igual porcentaje.

Para la Gramática el Llenar Espacios fue la pregunta más usada con un 55,5% seguida por la Escogencia Múltiple con un 27,7%.

Para el Vocabulario la pregunta Llenar Espacios y Escogencia Múltiple tienen el 27,2%, y la Asociación de Palabras por categoría 18,1%

Interpretación de resultados

LECTURA

La Escogencia Múltiple es recomendada por autores como Heaton (1995:65) y Hughes (2000:60) para evaluar la Lectura en un test de progreso, puesto que tiene un alto grado de validez debido a que sus respuestas son objetivas. En esta destreza también hay 22,22% de preguntas de tipo Falso/Verdadero señaladas por Hughes (2000:79) como absolutamente inconvenientes para ser incluídas en un test de progreso. Además este mismo autor dice que no hay lugar para éste tipo de ítem en un test formal.

ESCRITURA

En la destreza de Escritura en la muestra de exámenes analizada la Composición Escrita es la pregunta de más alto porcentaje (42,8%). Este tipo de pregunta para evaluar la Escritura es respaldada por autores como Heaton (1995:136) quien afirma que tanto en las preguntas para evaluar la Escritura como para evaluar las demás destrezas, se deben tener en cuenta las tareas que las personas realizan con ellas en la vida diaria. Por ejemplo: la escritura de correos electrónicos, cartas, diarios, instrucciones para realizar experimentos, informe de tales experimentos, etc. El mismo autor (1995:137) dice que la Composición Escrita da a los estudiantes la oportunidad para demostrar su habilidad para organizar lo que quieren decir, usando sus propias palabras e ideas para comunicarse, y agrega que los temas para la Composición Escrita deben ser realistas, claramente definidos y motivantes.

Por su parte, Hughes (2000: 86, 87,88) dice que dada la facilidad o dificultad que un estudiante puede tener para realizar determinado tipo de tarea escrita, es conveniente diseñar diferentes tipos de tareas en los exámenes y cita el siguiente ejemplo: con base en la lectura de un aviso que invita a estudiantes a guiar juegos para niños en campamentos de verano en Estados Unidos, él llena la forma de solicitud. En otra tarea, una vez allá, escribe una nota para unos amigos con los que había quedado de salir, y en otra más, envía una postal a un amigo de habla inglesa que vive en otro país.

ESCUCHA

En esta destreza un 22,7% de las preguntas es de Escogencia Múltiple. Este tipo de pregunta es respaldada por Heaton (1995:65). Esta destreza es también evaluada con preguntas de Falso/Verdadero con un 13,5% las cuales como se dijo antes no son consideradas apropiadas por autores como Hughes (2000:79). Este tipo de pregunta, es una técnica que mide únicamente reconocimiento de lo que

sabe el estudiante más no su habilidad para usar ese conocimiento. Hughes (2000:60)

GRAMÁTICA

La pregunta Llenar espacios (55.5%) y Escogencia Múltiple (27.7%) tienen los mayores porcentajes. La Escogencia Múltiple no es apropiada de acuerdo con Alderson () y Weir () quienes afirman que este tipo de pregunta no es altamente válida para demostrar que una persona que la contesta bien, es capaz de usar la lengua en la vida real. Para Llenar Espacios Hughes (2000:150) argumenta que al diseñar este ítem se presenta más de una opción como respuesta.

VOCABULARIO

Para esta destreza los tipos de pregunta Llenar Espacios y Escogencia Múltiple tienen igual porcentaje (27.2%). Los anteriores tipos de pregunta son apropiados en la medida en que se construyan bien los ítems. Por ejemplo en el tipo de pregunta Gap Filling o Llenar de espacios al diseñarlos no se debe dar paso a más de una posible respuesta puesto que podría generar confusión en el estudiante a la hora de contestarlo como lo afirma Hughes (2000:150). En Escogencia Múltiple, por más que fortalezca la comprensión lectora afirmado por Heaton (1995:125), este ítem va a medir únicamente el reconocimiento que tiene el estudiante más no será capaz de utilizarlo en la vida real.

Para la Asociación de palabras con un 18,1%; como dice Heaton (1995:60), es un tipo de pregunta ideal para evaluar esta destreza, además como lo expresa Grellet (2002:231), permite que los estudiantes sean capaces de inferir la idea principal siempre y cuando se utilice como apoyo ayudas gráficas como por ejemplo diagramas, mapas etc.

Las preguntas para evaluar destrezas como la Lectura, la Escucha y la Gramática en la muestra de exámenes analizada tienen un alto porcentaje de ítems de Escogencia Múltiple. El ítem de Escogencia Múltiple como se dijo en el Marco Teórico es inapropiado para comprobar que el estudiante está aprendiendo la lengua para la comunicación. Más aún, resulta preocupante el hecho de que en el formato que estaba dando el Departamento hasta Noviembre del 2010, para que los profesores del Departamento elaboraran los exámenes, los modelos de preguntas para la sección de Gramática (Anexo N°4), son de Escogencia Múltiple.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados que arrojó este estudio, la Escogencia Múltiple es uno de los tipos de pregunta más comúnmente usados en la muestra de trece exámenes analizados. Este tipo de pregunta se presenta en las macro-destrezas Lectura-Escucha y micro-destrezas Gramática y Vocabulario. Teniendo en cuenta la literatura estudiada, en la que la mayoría de los autores consultados tienen una opinión desfavorable de este tipo de ítem, nos autoriza para decir que no es recomendable para un examen de Enfoque Comunicativo puesto que su uso solamente se limita al reconocimiento de lo que sabe el estudiante y no a su habilidad para usar la lengua.

Además del tipo de pregunta Escogencia Múltiple, se estudiaron otros tipos de pregunta encontrados en la muestra, estos fueron: *Llenar espacios o Gap Filling*, *Falso/Verdadero*, *Relacionar columnas*, *Composición escrita*, entre otros.

Llenar espacios es recomendable para evaluar la Gramática y el Vocabulario, ya que éste ayuda a contextualizar al estudiante en una situación determinada. Falso/Verdadero no es útil para evaluar las habilidades de la lengua, pues su uso permite hacer trampa y/o adivinar las respuestas, aunque sería pertinente si y sólo si el estudiante justifique sus respuestas. Relacionar Columnas es apropiado para evaluar Vocabulario, sin embargo éste tipo de ítem no debe ser incluido en un examen de Enfoque Comunicativo pues mide sólo reconocimiento y no producción. La Composición Escrita por otra parte, es adecuada, ya que da al estudiante la oportunidad para organizar con sus propias palabras lo que quiere decir.

Sin embargo, cabe aclarar que este estudio no está en capacidad de emitir un juicio sobre la calidad de las preguntas encontradas, por ejemplo a nivel de lo que indagan, los criterios para calificar la Escritura, o la claridad de las instrucciones.

BIBLIOGRAFÍA

ALDERSON, J. Charles. *Language Test Construction And Evaluation*, Cambridge: University Press, 2001.

BACHMAN, L.F. *Fundamental Considerations In Language Testing*. Reading M.A.: Addison-Wesley Publishing Company, 1990.

BROWN, H.D. *Principles Of Language Learning Teaching* 3a. Edición. Englewood cliffs: NJ: Prentice Hall Regents, 2001

CANALE, M. and SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics. 1980.

CANALE, M. Froin *Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. In J. Richards and R. Schmidt (Eds). *Language and Communication*. London: Longman,1983..

CUMMINS, Jim. *Language development and academia learning En : Language, Culture & cognition*. Bristol: Multilingual Matters Ltd,1991.

FORERO, Gladys (2008). *Proyecto para el establecimiento de un sistema de evaluación permanente para cualificar el nivel de la enseñanza-aprendizaje del inglés en la carrera de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades e Idiomas*. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Libre

GENESSE, Fred. *Classroom-Based Evaluate In Second Language Education*. Editor Jack C. Richards. Cambridge : University Press, 1998.

GRELLET, Françoise. *Developing Reading Skills A Practical Guide To Reading Comprehension Exercises*. Cambridge University Press, 2002.

HAKUTA.K. DIAZ.R.M. *The Relationship Between Degree Of Bilingualism And Cognitive Ability: A Critical Discussion And Some New Longitudinal Data*. En K.E. Nelson (ed). *Children's language*, vol. 5 Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.

HARRISON, Andrew. *A Language Testing Handbook*; ed. Roger H. Flavell. London Macmillan Press Macmillan Publishers 1990

HEATON, J.B. *Classroom Testing*. New York: Longman. Cambridge University Press, 1990

HUGHES, Arthur. *Testing For Language Teachers*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2000.

LITTLEWOOD, William; traducción de Fernando García Clemente. [La Enseñanza Comunicativa De Idiomas: introducción al enfoque comunicativo](#). Madrid : Cambridge University Press, 1998.

MADSEN, Harold S. *Techniques In Testing*. New York Oxford Oxford University Press, 1983.

Ministerio de educación, *Lineamientos Curriculares De Las Lenguas Extranjeras*, 2010

[Multilingual glossary of language testing terms](#), prepared by Alte members; editor [Michael Milanovic](#). Cambridge : University Press, 1998.

OLLER, J.W. *Language As Intelligence*. Language team, 1981.

SELIGER, H.W.& SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*, Oxford: OUP. 1995

[UNDERHILL, Nic. Testing Spoken Language: A Handbook Of Oral Testing Techniques](#). New York: University Press, 2003.

UR, Penny. *A Course In Language Teaching Practice And Theory*. New York. Cambridge University Press, 1991.

WEIR, Cyril J. *Communicative Language Teaching*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1990.

CIBERGRAFÍA

<http://uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol13/a09.htm>

http://www.englishraven.com/method_communicative.html

http://www.leongto.com.mx/secciones/entretenimiento/tests/tests_index.htm

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm

<http://www.pensamientocolombia.org/DebateNacional/?p=9334>

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yiBr2TsaL-cJ:martaluciamirez.com/senado/educacion.htm+ley+colombiana+lengua+extranjera&cd=14&hl=es&ct=clnk&gl=co>
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lad/arenas_m_a/capitulo3.pdf

ANEXOS

Anexo N° 1. MATRIZ N° 2. Distribución del tipo de pregunta usada en cada uno de los formatos de la muestra por nivel y por destreza: Macro-destrezas (lectura, escritura, escucha, oralidad) y micro-destrezas (gramática y vocabulario)

CUADRO1.1 DESTREZA: LECTURA		
NO. DE EXAMEN	NIVEL	TIPO DE PREGUNTA
1	AVANZADO II	Escogencia múltiple
2	AVANZADO II	Falso o verdadero
3	INTERMEDIO I	Escogencia múltiple
4	INTERMEDIO I	Escogencia múltiple
5	BASICO III	Escogencia múltiple
6	AVANZADO II	Organización de Párrafos y Preguntas Abiertas
7	BASICO I	Falso/Verdadero
8	BASICO I	Preguntas de Identificación de la Idea Principal
		Escogencia Múltiple
		Falso/Verdadero
9		No hay
10		Escogencia Múltiple
	INTERMEDIO I	Escogencia Múltiple (reconocer ideas principal)

11	INTERMEDIO II	Identificación de Ideas Principales en un texto y relacionarlas con ideas que las soportan por párrafos
		Falso/Verdadero
12	AVANZADO I	Escogencia Múltiple
		Organización de Oraciones según el orden que se da en un texto que se ha leído
13	INTERMEDIO I	Relacionar Columnas (comprensión de avisos)
		Completar Conversaciones

CUADRO1.2 DESTREZA: ESCRITURA		
NO. DE EXAMEN	NIVEL	TIPO DE PREGUNTA
1	AVANZADO II	Composición Escrita
2	AVANZADO II	Pregunta Abierta/ Composición Escrita
3	INTERMEDIO I	No hay
4	INTERMEDIO I	No hay
5	BASICO III	Transferencia de Información
6	AVANZADO II	Escribir una Predicción
7	BASICO I	Transferencia de Información
		Llenado de Espacios o Gap Filling
		Escribir una hoja de vida
		Composición Escrita

8	BASICO I	Composición Escrita
9	BASICO II	Reconocimiento y Corrección de Errores
10	INTERMEDIO I	Construcción de Oraciones
11	INTERMEDIO II	Composición Escrita
12	AVANZADO I	Composición Escrita
13	INTERMEDIO I	Composición Escrita

CUADRO1.3 DESTREZA: ESCUCHA

NO. DE EXAMEN	NIVEL	TIPO DE PREGUNTA
1	AVANZADO II	No hay
2	AVANZADO II	Comprensión a través de Ayudas Visuales
		Extracción de Información
		Identificación del Hablante
3	INTERMEDIO I	No hay
4	INTERMEDIO I	Escogencia Múltiple
5	BASICO III	Escogencia Múltiple
		Llenado de Espacios o Gap Filling
6	AVANZADO II	Reconocimiento de Errores
		Contestar Preguntas
7	BASICO I	Relacionar Información (matching)
		Llenado de Espacios o Gap Filling
		Falso/Verdadero
		Llenado de Espacios o Gap Filling

8	BASICO I	Escogencia Múltiple
		Llenado de Espacios o Gap Filling
9	BASICO II	No hay
10	INTERMEDIO I	Escogencia Múltiple
11	INTERMEDIO II	Llenado de Espacios o Gap Filling
12	AVANZADO I	Responder Preguntas Abiertas
		Falso/Verdadero
		Reconocimiento del Hablante.
		Entender una Situación
		Cloze
13	INTERMEDIO I	Escogencia Múltiple

CUADRO1.4 DESTREZA: ORALIDAD		
NO. DE EXAMEN	NIVEL	TIPO DE PREGUNTA
1	AVANZADO II	No hay
2	AVANZADO II	No hay
3	INTERMEDIO I	No hay
4	INTERMEDIO I	No hay
5	BASICO III	No hay
6	AVANZADO II	No hay
7	BASICO I	No hay

8	BASICO I	No hay
9	BASICO II	No hay
10	INTERMEDIO I	No hay
11	INTERMEDIO II	Nombra los criterios y no dice de qué es
12	AVANZADO I	No hay
13	INTERMEDIO I	No hay

CUADRO1.5 DESTREZA: GRAMÁTICA		
NO. DE EXAMEN	NIVEL	TIPO DE PREGUNTA
1	AVANZADO II	No hay
2	AVANZADO II	Llenado de Espacios o Gap Filling
3	INTERMEDIO I	Categorizar Información
		Escogencia Múltiple
		Llenado de Espacios o Gap Filling
4	INTERMEDIO I	Llenado de Espacios o Gap Filling
5	BASICO III	Llenado de Espacios o Gap Filling
		Escogencia Múltiple
6	AVANZADO II	Llenado de Espacios o Gap Filling
7	BASICO I	Llenado de Espacios o Gap Filling
		Escogencia Múltiple
8	BASICO I	Llenado de Espacios o Gap Filling

		Llenado de Espacios o Gap Filling
9	BASICO II	Reconocimiento de Errores
10	INTERMEDIO I	Llenado de Espacios o Gap Filling
11	INTERMEDIO II	Transformación de Ítems
12	AVANZADO I	Llenado de Espacios o Gap Filling
		Escogencia Múltiple
13	INTERMEDIO I	Escogencia Múltiple

CUADRO1.6 DESTREZA: VOCABULARIO		
NO. DE EXAMEN	NIVEL	TIPO DE PREGUNTA
1	AVANZADO II	Definición de Conceptos
2	AVANZADO II	Relacionar Columnas
3	INTERMEDIO I	Llenado de Espacios o Gap Filling
4	INTERMEDIO I	Relacionar Términos
5	BASICO III	Llenado de Espacios o Gap Filling
		Escogencia Múltiple
6	AVANZADO II	No hay
7	BASICO I	Relacionar Términos (pág. 61)
8	BASICO I	Asociación de Palabras

		Llenado de Espacios o Gap Filling
9	BASICO II	No hay
10	INTERMEDIO I	Escogencia Múltiple
11	INTERMEDIO II	No hay
12	AVANZADO I	No hay
13	INTERMEDIO I	Escogencia Múltiple

Anexo N° 2. MATRIZ N° 3. Porcentaje del tipo de preguntas por destreza según muestra de exámenes

Destreza	Tipo de pregunta	Porcentaje
Lectura	Escogencia Múltiple	44,44%
	Falso /Verdadero	22,22%
	Identificación de Ideas Principales	11,11%
	Organización de Párrafos y Preguntas Abiertas	5,50%
	Completar Conversaciones	5,50%
	Organización de Oraciones	5,50%
	Relacionar Columnas	5,50%
Escritura	Composición Escrita	42,85%
	Transferencia de Información	14,28%
	Pregunta Abierta	7,14%
	Escribir una Predicción	7,14%

Llenado de Espacios o Gap Filling	7,14%
Escribir una Hoja de vida	7,14%
Reconocimiento de Errores y Corrección	7,14%
Construcción de Oraciones	7,14%

Escucha	Escogencia Múltiple	22,7%
	Llenado de Espacios o Gap Filling	22,7%
	Falso/Verdadero	13,5%
	Responder a Preguntas Abiertas	9,0%
	Reconocimiento de Errores	5,0%
	Relacionar Información	5,0%
	Comprensión a través de Ayudas Visuales	4,5%
	Extracción de Información	4,5%
	Identificación de Imágenes	4,5%
	Cloze	4,5%
	Entender la Situación	4,5%

Oralidad	Los exámenes no muestran ítems de esta destreza		
-----------------	---	--	--

Gramática	Llenado de Espacios o Gap Filling	55.5%
	Escogencia Múltiple	27.7%
	Categorizar Información	5.5%
	Reconocimiento de Errores	5.5%
	Transformación de Ítems	5.5%

Vocabulario	Escogencia Múltiple	27.2%
	Llenado de Espacios o Gap Filling	27.2%
	Relacionar Términos	18.1%
	Definición de Conceptos	9%
	Relacionar Columnas	9%
	Asociación de Palabras	9%

Anexo N° 3. Ejemplos de cada uno de los tipos de preguntas encontrados en la muestra de trece exámenes del eje temático inglés aplicados y diseñados en el semestre 2009 -2

✓ ESCOGENCIA MULTIPLE

Ejemplo: BASICO I, PRIMER CORTE¹⁴ (Escucha)

Listening Comprehension: - Upstream Beginners.

Listen and choose the correct answer. C. D. ex 21 p23

1. The text is about
 - a. Princess Elizabeth II
 - b. Prince Philip
 - c. The British Royal Family
 - d. A British family
2. The speaker are at
 - a. Windsor Castle
 - b. Buckingham Palace
 - c. Balmoral Castle

¹⁴ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio.
ENGLISH I -FIRST PARTIAL EXAM-

- d. The British Castle
- 3. Queen Elizabeth husband is
 - a. Prince Charles
 - b. Prince Philip
 - c. King Philip
 - d. Prince Andre Edward
- 4. The palace has got about
 - a. 60 rooms
 - b. 16 rooms
 - c. 600 rooms
 - d. 6 rooms
- 5. The Queen has got over
 - a. 100 cars
 - b. 100 corgis
 - c. 100 carriages
 - d. a and b

Ejemplo: AVANZADO I- TERCER CORTE¹⁵ (Lectura)

READ THE FOLLOWING ARTICLE ABOUT AMERICAN FOOTBALL AND
DEVELOP THE EXERCISES BELOW.

ALL-AMERICAN FOOTBALL

1 Football is not just a game in America. It's an event. A big event. Millions of people attend football games or watch them on TV. Thousand of others play football themselves, on professional, school, or neighborhood teams, or just with friends. The games are often only a part of the colorful spectacles that go

¹⁵ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio. **Advanced English I -1st Midterm test**

with them. Parades and marching bands, cheerleaders, and cheering fans with banners and horns are all part the festivity surrounding football.

2 Football has its beginnings in soccer and rugby. All have the same objective, which is to get the ball to the opponent's goal and score points. Soccer was played in England in the 11th century. The ball was advanced only by kicking it. In 1839 rugby was born when a frustrated English soccer player picked up the ball and ran down the field with it. Soccer was played by American college students in the 1800s, but the game was called "football." Then, in 1874, a new form of the football game developed that combined both soccer and rugby. Players not only kicked the ball but advanced it by running with it and passing it to teammates.

3 American football developed into a rough contact sport. Because protective equipment was not used in those days, it was quite dangerous. In 1905, 18 players were killed and 159 seriously injured. President Roosevelt threatened to ban football if the roughness didn't stop. The rules committee began changing the rules and eventually football developed into the game it is today.

The basic idea of football is very simple. The team that has the ball runs with it or throws or kicks it towards the other team's goal. Each time the team reaches the other's goal, it scores a certain number of points. The other team tries to stop them. They want to get the ball so they can score. The team that scores the most points wins the game.

4 The teams play for one hour, divided in four quarters. There is always a halftime break of at least 15 minutes. The teams are allowed timeouts, which are times when the clock is stopped and the team can get together to talk about strategy. The clock is also stopped when players are injured and when penalties are given out for playing against the rules. Sometimes new players are substituted for those who have already played. There are also breaks for television commercial. With all this going on, the one-hour game can easily take up to two and a half or three hours!

5 Football in the USA is played by more than 600 colleges and universities. The stadiums in which they play are often called “bowls”. At the end of the college season, usually in December or January, the best college teams are invited to play against each other in the “bowl games.” There is the orange bowl in Miami, the Sugar Bowl in New Orleans, the Cotton bowl in Dallas, and the Gator Bowl in Jacksonville, Florida. These games attract large crowds and offer colorful marching bands and squads of cheerleaders who perform a combination of gymnastics, dancing and drills to entertain the audience and encourage the players.

6 The greatest of all the bowl games is the Rose Bowl held in Pasadena, California, since 1902. It attracts a crowd of over 100,000 people everyday. It is played on New Year’s day. The game itself, however is not the main attraction. What thousand of people come to see and millions more watch on their televisions internationally is the Tournament of Roses Parade. It is a breathtaking parade of floats covered entirely with flowers, petals, seeds and other flower parts. Marching bands and floats from around the world participate and compete for prizes to the best and most beautiful float. There are circus scenes and tropical forests and giant spaceships, all covered with flowers. The parade is a spectacle of beauty that is unequalled anywhere.

7 After the Rose Bowl and the end of the college football season, fans turn their attention to the professional teams who are playing their own championship games. The final play-off game to decide the season’s champion team is called the Super Bowl.

8 Once again the game is less important than all the activity surrounding it. It has now become a tradition to have “Super Bowl parties” on “Super Bowl Sunday.” Usually, friends gather at one household. Everyone brings food. Some partygoers bring extra televisions that are placed outdoors and in rooms

throughout the house. That way the guests, in between eating and talking, can watch the game from everywhere they are.

9 Even those not interested in football look forward to seeing the halftime show. This has become quite an extravaganza. In recent years, top entertainers have performed at the Super Bowl. Light shows and fireworks display, marching bands, cheerleaders, and dancers, are all part of half time. It is watched by millions of viewers around the country. Part sport, part entertainment, football has become an important part of the American way of life.

A- Circle the letter of the best answer.

42. Paragraph 2 is mainly about:
is that:

- a. how football originated from soccer special and rugby.
- b. how soccer was played by American college students.
- c. how football is similar to rugby.

43. The main topic in paragraph 3

- a. American Football didn't have equipment.
- b. American Football was a rough sport.
- c. President Roosevelt didn't like football.

**44. Paragraph 5 is mainly about:
paragraph is that:**

- a. the entertainment provided at the stadiums.
- b. large crowds at the bowls.
- c. football games played by college and

45. The main topic of the last

- a. top entertainers want to perform at the Super Bowl.
- b. football games are only watched by sport

funs.

universities.
form of entertainment.

c. football today has also become a

46. In football, the team with the ball tries threatened to stop football

to get it:

- a. out of the field
- b. over their goal
- c. to the other team's goal

because it was getting:

- a. unpredictable
- b. dangerous
- c. noisy

48. Football originated with: hour divided into:

- a. rugby
- b. soccer
- c. parades

49. A football game takes one

- a. terms of 30 minutes.
- b. terms of 20 minutes.
- c. terms of 15 minutes.

50. The places where the football games are games there are often:

held are also called:

- a. bowls
- b. stadiums
- c. colleges

51. Along with football

- a. circuses
- b. races
- c. marching bands

B. The answers to these questions are not directly stated in the passage. Circle the letter of the best answer

Ejemplo: BASICO I, PRIMER CORTE¹⁶. (GRAMÁTICA)

Complete the sentences. Choose **a**, **b**, or **c**.

a. Carla is my best friend. She works as _____ shop assistant at a bookshop.

- a.** the **b.** a **c.** a

b. _____ sister, Jackie, works at an art gallery

- a.** Her **b.** His **c.** Your

c. They both work hard, but they enjoy _____ jobs

- a.** they **b.** their **c.** theirs

d. Cynthia and Jackie's parents _____ live in the city

- a.** don't **b.** doesn't **c.** isn't

e. We love music and in _____ free time we watch videos

- a.** mine **b.** her **c.** our

Ejemplo: INTERMEDIO I, PRIMER CORTE¹⁷ (VOCABULARIO)

Circle the correct item. (5 points)

1 They couldn't find what they wanted, so they had to build it from _____

- A. begin B paper C scratch D. first

2 Her _____ leaped when she heard the news.

¹⁶ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio.

A. head B. heart C. mind D. stomach

3 She is very pretty, with rosy _____ and big eyes.

A nose B mouth C face D. cheeks

4 My new flat has central _____, so it is really warm

A heating B sytem C wardrobe D parking

5.Jane became _____ as she was waiting for Tom.

A easy-going B exhausted C impatient D deprese

✓ CLOZE

Ejemplo: AVANZADO I- TERCER CORTE¹⁸ (ESCUCHA), fue el único ejercicio en la muestra de examenenes

Fill-in-the-blanks with the missing words.

_____, I'm a little _____. Of _____ I like _____ people, but it's _____ of difficult. So _____ I meet _____, I _____ think about _____ I wanna say. I'll think _____ about school or work. It _____ where I _____. Anyway, I usually _____ that before _____ say my _____. So I _____ planning what I wanna say is _____ for me. I _____ practice or _____ it _____ anything... I _____ think about _____.

✓ FALSO /VERDADERO

EJEMPLO: INTERMEDIO I EXAMEN FINAL¹⁹ (LECTURA)

Read the article about a young boy who wants to be a footballer. For questions 11 – 17, mark A, B, or C

¹⁸ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio. **Advanced English I -1st Midterm test**

¹⁹ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio. **first mid-term examination English intermediate I**

A new young player

For our interview this week, we talked to Jamie Zvenison, the newest and youngest football player with the Manchester United Young Players team. Jamie was in a football skills competition with fifteen young players and he was the winner!

Jamie is still very young, only sixteen, but now he's going to play for Manchester United. He told me that he feels very happy and excited about this because he has always dreamed of playing football for a famous club. He has played football all his life and he remembers scoring his first goal at school when he was only six years old!

Because Jamie has to spend a lot of time with the Manchester United Young Players team, he can't go to school. Lucky him! But the club makes sure he continues his lessons with a teacher at his home so Jamie doesn't miss anything from school, including homework!

Jamie is able to phone his friends every day and sometimes he sends them an email. He can't see them as much as he wants to but they often come to watch him play football for the Manchester United Young Players team at weekends.



11 All the players in the competition now play for Manchester United.

A Right

B Wrong

C Doesn't say.

12 Jamie is too young to play for Manchester United.

A Right

B Wrong

C Doesn't say.

13 Jamie is pleased about playing for Manchester United.

A Right

B Wrong

C Doesn't say.

14 Jamie scored his first goal at the age of six.

A Right

B Wrong

C Doesn't say.

15 Jamie is with the team every day of the week.

A Right

B Wrong

C Doesn't say.

16 Jamie doesn't have to do any school work.

A Right

B Wrong

C Doesn't say.

17 Jamie sometimes sees his friends during the week.

A Right

B Wrong

C Doesn't say.

Ejemplo: AVANZADO I- TERCER CORTE²⁰ (ESCUCHA)

LISTEN TO THE WHOLE EXTRACT AND DEVELOP THE FOLLOWING EXERCISES

Write true or false. Correct the false ones.

c. Sue has worked there for a long time ()

d. Ann has just started to work there. ()

e. Ann is going to take a rest. ()

f. Sue is invited to have some coffee. ()

✓ COMPOSICIÓN ESCRITA

Ejemplo: ENGLISH FINAL EXAM FOR INTERMEDIATE II²¹ (ESCRITURA)

WRITING: Write a 120- word composition about the reader "*Jane Eyre*". Include aspects related to this reader : The writer's experiences, the characters, the school board system at England and bad treatment she received by her own familiiy. You

²⁰ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio. **Advanced English I -1st Midterm test**

²¹ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio. **ENGLISH FINAL EXAM FOR INTERMEDIATE II**

will be evaluated under the criteria of : content, grammar, vocabulary, coherence and cohesion (20 marks)

✓ RELACIONAR COLUMNAS

Ejemplo: Advance English II²² (vocabulario)

Match the words in the columns

A	B
Clean up	group
Environmental	people
Reciclying	centre
Stray	animals
Homeless	park
Wildlife	campaign

✓ COMPLETACIÓN (Gramática) (Lectura)

Ejemplo 1 **ENGLISH I - FIRST PARTIAL EXAM²³** (Gramática)

Complete the dialogue between Matt and Paula.

MATT: Hello, Paula

PAULA: Hi, Matt and _____ this young girl with beautiful long hair ?

MATT: This _____ my niece. _____name is Jenny.

²² Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio. Advance English II

²³ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio. **FIRST PARTIAL EXAM**

PAULA: Hello, Jenny. _____ daughter is she?
MATT: _____ sister's.
PAULA: Ah, yes! She looks _____ your sister.
MATT: I know. She _____ the same eyes.
PAULA: yes, and _____ hair is the same colour.
 _____ is she?
MATT: A dentist and _____ husband is a doctor!
PAULA: Well, I have to go. Bye!
MATT: See you later, Paula.

Ejemplo 2 ENGLISH FINAL EXAM FOR INTERMEDIATE II ²⁴ (vocabulario-gramática)

VOCABULARY AND GRAMMAR. ACCORDING TO THE TOPICS COVERED IN CLASS. PLEASE FILL IN THE MISSING WORD (20 MARKS, 1 EACH)

1. Many countries use fossil _____, such as coal, to generate electricity.
2. Global _____ is caused by high levels of dangerous gases in the atmosphere.
3. Its freezing _____. Do up your coat.
4. Wind is a renewable _____ of energy.
5. Many species of fish have been wiped _____ by overfishing.
6. Many forests in Europe have been damaged by _____ rain.
7. Tony is _____ reliable than Billy.
8. He doesn't have _____ money to buy a new car.
9. He is _____ young to drive.

²⁴ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio. **ENGLISH FINAL EXAM FOR INTERMEDIATE II**

- 10 The ozone _____ protects the earth from the sun's harmful rays.
11. After overdoing it at the gym, Steve was suffering from _____
12. Zoe had a really bad case of _____ after eating that seafood.
13. You can trust Tony to do anything. He is extremely _____.
14. Janet is so _____. She hates waiting in queues.
15. Peter never complains about anything. He is very _____.

✓ DEFINICIÓN DE CONCEPTOS (Vocabulario)

Ejemplo 1 Avanzado II ²⁵ (vocabulario)

Explain in your own word the following words (MARKS)

1. **Muggings-**

2. **Shopliftings-**

3. **carjacking=-**

✓ IDENTIFICAR LA IDEA PRINCIPAL (Lectura)

Ejemplo 1 ENGLISH FINAL EXAM FOR INTERMEDIATE II ²⁶ (lectura)

READING SECTION. Taken from Oxford & Scarcella. Tapestry Thresholds in Reading. High-Intermediate Reading. 1995. Heinle & Heinle Publishers.

²⁵ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio. Avanzado II

²⁶ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio. **ENGLISH FINAL EXAM FOR INTERMEDIATE II**

SHOULD DOCTORS LIE TO THEIR PATIENTS WHO ARE TERMINALLY ILL?

1. If a doctor in your culture discovers that one of her patients has a terminal illness such as cancer, is she likely to tell the patient the truth? Dr. Jimmie Holland, a psychiatrist at a cancer hospital in New York, recently took a survey of cancer specialists in 22 countries. Her findings: "In much of Europe, South America, most of Asia- they consider it unethical to tell. They say, 'America is so brutal, you make it so difficult for the patient, and we are kind and gentle'".
2. They're right about what Americans would do: nine out of ten U.S. physicians would break the news to the patient in such a case. But the reason is that most U.S. patients demand to know the truth. They believe that knowing the facts will help them to deal with reality. They want to make informed decisions about what kind of treatment to undergo, how to spend their remaining days, how to put their affairs in order, and even whether to endure until the end or to commit a suicide. Philosopher Sissela Bok writes, " We are also learning that truthful information, humanely conveyed, helps patients cope with illness: helps them tolerate pain better, need less medication, and even recover faster after surgery".
3. Because of the patient's desire to know the truth, most medical schools in the United States train doctors in what to say and how to say it. Obviously breaking the news in a cold and impersonal way could have a negative effect on the patient's welfare. But what is the best way? Dr. James F. Holland gives one example: " Say a patient asks, 'Do I have a chance?' It serves no useful purpose to say, ' yes, about one in a hundred', though that may be statistically so. But it is useful to say, 'Yes, but you must work for it, because the treatment won't be easy'. Then they can concentrate on the positive elements of the treatment. People need the possibility of hope.

4. Is his answer honest, and is it as complete as most American patients would want?, it may be because many physicians are torn between the belief that they should be honest and the belief that total honesty may drive the patient to despair. Dr. Stuart E. Lind says, “ I saw a woman whose ovarian cancer had come back after three years, The surgeon had never told her it would probably recur. Was it better for her to have those three years free of worry?

I think it's better to know the truth. But can't I be sure. And there may not be a simple answer ever”.

- 5 Realizing this dilemma, some U.S. patients tell their personal physician up front, If I ever become terminally ill, I want to know. I want a realistic assessment of how long I have to live, of what the alternative treatments are, and of what experimental treatments are available. I want to know everything”.
- 6 What is behind this desire to possess such painful information? It lies in the U.S. values of independence, making one's decisions, making informed choices. Many Americans believe that they have a great deal of power over their own lives-they believe less in luck and fate than do members of some other cultures. They feel that if they know the truth, they can use that knowledge to control the outcome of their outcome of their life. They want this control, and if anything is limiting it, they become very upset. Such values run deep, and they persist all the way to the end.

- A. COMPREHENSION. Please briefly write in the main idea of each paragraph. Then show how the supporting details are related to it. Use your own words. The first one has been done for you. (20 pts, 5 each one. 20 minutes).

1. Should doctors tell terminally ill patients the truth? U.S.: Yes. Europe, S. Amer., Asia: no

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

✓ ORGANIZACIÓN LÓGICA Y ARGUMENTATIVA (Lectura)

Ejemplo: Reading comprehension English second mid third exam advance II²⁷
(lectura)

Read the following text. The paragraphs are mixed, so determine what the sequence of the story is by numbering them.

²⁷ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 utilizado en este estudio. English second mid third exam advance II.

□ I must have sighed rather loudly because when the man came up behind me, he smiled at me kindly as if he was concerned even though we haven't met. I had seen him around the hotel, a well-dressed businessman in his late twenties, at the start of his career, just beginning to his mark. I supposed I felt mildly envious of him. I pressed the elevator button again. The man standing beside me must have read my mind. "it certainly takes its time," he said cheerfully.

□ "it certainly does," I agreed, but something about he made me unwilling to continuo the conversation. He laughed. "it's rather ironic, actually," he continued and paused. This was an stamens which required a response if I was not to appear rude. I turned to him and nodded. He was in a suit and tie, he was carrying a briefcase. He looked confident and relax. "I've just been reading a story about two men how get stuck in an elevator," he said. "is that right?" I said.

□ I watched the numbers of the floors ticking away, twenty-two, twenty-one, twenty. "only like everything else that when wrong. The elevator got stuck. He still had the bomb in his briefcase and it was going to blow then both up. It's a great story. Full of suspense". He smiled at me, daring me to ask him how it finished. I looked at him and at his briefcase. Suddenly the elevator stopped. The man smiled at me again in a strange way and started fumbling with his briefcase.

□ It was noon exactly as I left my room and walked toward the elevator on the thirty second floor on my hotel. It was hot and sticky and I began to mix de the air conditioning in my room. I pressed the button to call the elevator and waited. I looked at my watch again, but on this occasion it wasn't the time that I noticed, but the date: May three- my fortieth birthday- and once again I thought with a mixture

of nostalgia and melancholy about life, work, family, being away from home, I'm getting continue older.

☐ "it's called you and I are about to Die, by Bill Bryson. Yes, the elevator breaks down. And one of the men starts talking and tells the other man about everything that kids going wrong in his life. The bell sounded and the elevator arrived. The doors opened. The man waited politely to let me to enter first. I hesitated, then we both got in the elevator.

☐ The elevator started going down. "yes, it's about how life can take a strange turn, and how bad luck and death are always around the corner when you least expect them. You see, while they're stuck in the elevator, the man explains how his car was stolen several times, how his father and brother died, how his wife left him for his business partner and how he was so depressed that planed to blow up his partner with a bomb he had in his briefcase" he paused.

☐ In a flash I stared to think about my life and how it was ridiculous to spend all this time traveling around. I only pretended to have a great time when all I wanted to do was to stay at home and be with my family, and not in some great skyscraper of a hotel, on my birthday alone, and stuck in a lift with this...this strange man. Why this should be happening to me?

✓ ITEM DE TRANSPOSICIÓN O TRANSFORMACIÓN

Ejemplo: English final exam for INTERMEDIATE II²⁸ KEY-WORD TRANSFORMATIONS: COMPLETE THE SECOND SENTENCE USING THE

²⁸ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2 English final exam for INTERMEDIATE II

WORD IN BOLD. YOU CAN USE 2 to 5 WORDS, INCLUDING THE WORD GIVEN.

It was wrong of him not to tell us as soon as he found out.

SHOULD He _____
as soon as he found out.

Anna didn't go to hospital; it was only a minor injury.

HAVE Anna _____
to hospital; it was only a minor injury.

It is necessary to make an appointment – come in any time tomorrow morning.

NEED You _____
appointment – come in any time tomorrow morning.

His speech had an effect on everyone who was there.

IMPRESSION His speech _____
everyone who was there.

Patients must be accompanied by a nurse when they leave the ward.

ALLOWED Patients _____
the ward unless accompanied by a nurse.

✓ COMPRENSIÓN A TRAVÉS DE AYUDAS VISUALES

EJEMPLO: First listening test for Advanced English II²⁹

²⁹ Tomado de la muestra de exámenes del periodo 2009-2. First listening test for Advanced English II

1. Look at the pictures and predict the content of the listening



2. Listen the first time and identify:

Two cognates: _____

Two known words: _____

The main idea of the text: _____

Anexo N° 4. Formato de examen de inglés para profesores del Departamento.



UNIVERSIDAD LIBRE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES

E IDIOMAS

ENGLISH MIDTERM EXAM

2010-01

TEACHER

NAME: _____ **TIME :** _____

DATE: _____ **MARK:** _____/100 marks

GRAMMAR (20 MARKS;0.66 each)

SECTION I

Which Conditional Should I Use?

1 I want to buy a Porsche, but I don't have enough money.

- a. If I have enough money, I buy a Porsche.
 - b. If I have enough money, I will buy a Porsche.
 - c. If I had enough money, I would buy a Porsche.
 - d. If I had had enough money, I would have bought a Porsche.
-

2 He stepped on the mine, and it exploded.

- a. If he doesn't step on the mine, it doesn't explode.
 - b. If he doesn't step on the mine, it won't explode.
 - c. If he didn't step on the mine, it wouldn't explode.
 - d. If he hadn't stepped on the mine, it wouldn't have exploded.
-

3 In my experiments, the liquid is cooled to 32 degrees. It always freezes.

- a. If you cool the liquid to 32 degrees, it freezes.
 - b. If you cool the liquid to 32 degrees, it will freeze.
 - c. If you cooled the liquid to 32 degrees, it would freeze.
 - d. If you had cooled the liquid to 32 degrees, it would have frozen.
-

4 It may rain this afternoon. I hope it doesn't because I don't want the match to be cancelled.

- a. If it rains, the match is cancelled.
 - b. If it rains, the match will be cancelled.
 - c. If it rained, the match would be cancelled.
 - d. If it had rained, the match would have been cancelled.
-

5 Unfortunately, I don't know Philosophy, so I can't answer your question.

- a. If I know Philosophy, I can answer your question.
 - b. If I know Philosophy, I will be able to answer your question.
 - c. If I knew Philosophy, I would be able to answer your question.
 - d. If I had known Philosophy, I would have been able to answer your question.
-

6 You ignored my advice, so you got into trouble!

- a. If you don't ignore my advice, you don't get into trouble.
- b. If you don't ignore my advice, you won't get into trouble.
- c. If you didn't ignore my advice, you wouldn't get into trouble.
- d. If you hadn't ignored my advice, you wouldn't have got into trouble.